



Ryhänen Leena

“Emmä voi taistella sitä vastaan, mitä mä olen.”

Liikuntavammaisten aikuisten koulukokemuksia

Pro gradu –tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan maisteriohjelma
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Emmä voi taistella sitä vastaan, mitä mä olen.” Liikuntavammaisten aikuisten koulukokemuksia (Leena Ryhänen)

Pro gradu –tutkielma, 89 sivua, 1 liitesivu

Huhtikuu 2020

Tässä pro gradu –tutkielmassa tutkin liikuntavammaisten aikuisten koulukokemuksia. Liikuntavammaisten asema koulussa ja näin ollen yhteiskunnassa on tärkeä ja ajankohtainen aihe, sillä valtaväestö tietää liikuntavammaisten elämästä vain vähän. Tutkielman tavoitteena on nostaa liikuntavammaisten aikuisten koulukokemusten avulla heidän äänensä kuuluville. Tavoitteena on samalla antaa opettajille valmiuksia kehittää erilaisuutta hyväksyvää koulukulttuuria. Tutkimuskysymysten avulla selvitän, millaisia koulukokemuksia liikuntavammaisilla aikuisilla on ollut sekä kuinka he kokivat erilaisuutensa vaikuttaneen koulunkäyntiin. Lisäksi selvitän, mitä liikuntavammaiset aikuiset toivovat opettajien tietävän liikuntavammaisuudesta ja liikuntavammaisten opetuksesta.

Teoreettisina viitekehyksinä tuon esille näkökulmia vammaisuuteen. Näitä näkökulmia ovat lääketieteellinen, sosiaalinen ja kokemuksellinen näkökulma. Näkökulmien avulla hahmotetaan, kuinka moninainen ilmiö vammaisuus on. Koska tutkielmaan osallistuneista henkilöistä iäkkäin on aloittanut koulunkäyntinsä 1960 -luvulla, niin tarkastelen myös erityisopetuksen kehittämisen vuosikymmeniä liikuntavammaisen oppilaan koulunkäynnin näkökulmasta.

Tutkielman aineisto koostuu 11 liikuntavammaisen aikuisen kirjoittamasta kertomuksesta. Kyseessä on narratiivinen tutkimus, jonka narratiivisuus näyttäytyy erityisesti tutkimuksen aineistossa. Aineiston analysoinnissa yhdistyy narratiivien analyysi sekä temaattinen analyysi, jolloin analyysi on temaattista kertomusten analyysia. Narratiivisuuden lisäksi konstruktivistinen tiedonkäsitys ohjaa tutkimuksen metodologisia valintoja.

Liikuntavammaisten kertomuksissa välittyvät kokemukset erilaisuudesta ja siihen suhtautumisesta. Kiusaaminen ja ulkopuolisuuden tunteet ovat läsnä useissa kertomuksissa. Eheä tukiverkosto puolestaan vähentää tai estää kiusaamista koulussa. Kertomuksista välittyy myös opettajan roolin merkitys liikuntavammaisen oppilaan osallisuuden ja toimijuuden mahdollistajana. Pahimmillaan opettaja voi passivoida liikuntavammaiset oppilaat sivusta seuraajiksi, mikäli opetusta ei eriytetä. Kertomuksista käy ilmi, että opettajan palautteenannolla sekä asenteella oppilasta kohtaan on suuri merkitys pystyvyyden tunteen muodostumisessa. Myönteisiä kokemuksia enemmän kertomuksissa esiintyy kielteisiä koulukokemuksia. Kertomusten mukaan liikuntavammaiselle hyvässä koulussa erilaisuudesta tiedotetaan sekä opetus mahdollistaa oppilaan yhdenvertainen osallisuuden ja toimijuuden. Tutkielman tuloksia voidaan hyödyntää opettajien työssä sekä opettajankoulutuksen kehittämisessä.

Avainsanat: liikuntavammaisuus, koulukokemukset, vammaisuus, erilaisuus, opettaja, tavallinen koulu, erityiskoulu

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Näkökulmia vammaisuuteen	7
2.1	Lääketieteellinen näkökulma	7
2.1.1.	<i>Liikuntavammaisuus.....</i>	<i>9</i>
2.2	Sosiaalinen näkökulma.....	12
2.2.1.	<i>Osallisuus.....</i>	<i>16</i>
2.3	Kokemuksellinen näkökulma.....	18
3	Liikuntavammaisen koulussa 1960 -luvulta nykypäivään.....	21
3.1	Liikuntavammaisten opetus 1960-1970 -luvulla.....	21
3.2	1980-luku, osittaisen integraation aikakausi.....	24
3.3	1990-luku ja hätäintegraatio	25
3.4	2000-luvulta nykypäivään	26
4	Tutkimuksen metodologia ja toteutus	30
4.1	Tutkimuskysymykset	30
4.2	Kerronnallinen tutkimus.....	31
4.3	Vapamuotoiset kirjalliset kertomukset.....	33
4.4	Tutkimukseen osallistujat	34
4.5	Aineiston analysointi.....	37
4.5.1	<i>Analyyisin eteneminen.....</i>	<i>38</i>
5	Tutkimuksen tulokset	40
5.1	Liikuntavammaisten aikuisten koulukokemukset	40
5.1.1.	<i>Erilaisuuden ja vammaisuuden kokemukset kertomuksissa - erilaisuuden vaikutus koulunkäyntiin .</i>	<i>41</i>
5.1.2.	<i>Opettajien rooli ja merkitys kertomuksissa.....</i>	<i>49</i>
5.1.3.	<i>Tavallisen koulun ja erityiskoulun merkitys kertomuksissa</i>	<i>57</i>
5.2	Tulosten yhteenveto	63
6	Eettisyys ja luotettavuus.....	66
6.1	Eettisyys	66
6.2	Luotettavuus	68
7	Johtopäätökset ja pohdinta	71
	Lähteet	77

1 Johdanto

Tässä pro gradu- tutkielmassa keskityn tutkimaan liikuntavammaisten aikuisten koulukokemuksia. Koulusta puhutaan usein pienoisyhteiskuntana, joka kasvattaa ja opettaa yksilön yhteiskunnan kansalaiseksi. Koulua pidetään paikkana, jossa opitaan suvaitsevaisuutta sekä hyväksymään erilaisuutta. Liikuntavammaiset ovat muiden vammaisten tavoin vähemmistö, jonka ääntä on tärkeä saada kuuluville. Minua kiinnostaa tietää, kuinka liikuntavammaiset kokevat tullessa kohdatuiksi koulussa ja sitä kautta osana yhteiskuntaa. Tulevana erityisopettajana minun on luontevaa ja aiheellista keskittää tämä tutkielma koulumaailmaan. Toivon tutkielmani avartavan niin opettajien, oppilaiden kuin kaikkien muiden kiinnostuneiden ajatusmaailmaa siitä, mitä erilaisuus ja vammaisuus on liikuntavammaisten näkökulmasta.

Liikuntavammaisuus ja liikuntavammaiset ovat olleet läsnä omassa elämässäni liikuntavammaisen sisarukseni kautta. Valtaväestö tietää liikuntavammaisten elämästä ja liikuntavammaisuudesta vain vähän, koska siitä ei jaeta tarpeeksi tietoa kouluissa ja opettajankoulutuksessa. Aiheen kohderyhmäksi rajaaminen liikuntavammaisiin aikuisiin tuntui tästä syystä luontevalta. Lisäksi selkeä kohderyhmän rajaaminen helpottaa niin lukijaa kuin tutkijaa hahmottamaan tutkimusta.

Pro gradu -tutkielman kautta pyrin ymmärtämään, millaisia koulukokemuksia liikuntavammaisilla aikuisilla on. Lisäksi tutkielmasta löydetään liikuntavammaisten aikuisten ajatuksia siitä, millaisessa koulussa liikuntavammaisen oppilaan on hyvä käydä koulua. Koulukokemusten avulla tuon esille, kuinka liikuntavammaiset aikuiset kokevat erilaisuutensa vaikuttaneen koulunkäyntiin ja kuinka heidän mielestään opettajien tulisi suhtautua liikuntavammaisuuteen sekä liikuntavammaisten opetukseen koulussa. Tavoitteenani on tuoda liikuntavammaisten ääni näkyväksi, sillä kuten Häyrynenkin (2014, 152) kertoo, oppilaiden oman äänen näkyväksi tekeminen tukee koulujen toimintakulttuurin kehittymistä. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia koulukokemuksia liikuntavammaiset aikuiset kertovat?
2. Miten liikuntavammaiset aikuiset kokevat erilaisuutensa vaikuttaneen koulunkäyntiin?
3. Mitä liikuntavammaiset aikuiset toivovat opettajien tietävän liikuntavammaisuudesta sekä liikuntavammaisten opetuksesta?

Tutkielmani aineisto koostuu 11 liikuntavammaisen aikuisen kirjoittamasta kertomuksesta. Vammaisuuteen liittyviä tutkimuksia on Teittisen (2012, 65) mukaan tehty pääosin vammattomien näkökulmasta. Tästä syystä on merkittävää tehdä tutkimusta, jossa analysoitava aineisto on vammaisten itse tuottamaa. Näistä itse tuotetuista kertomuksista nostan esille teemoja, joiden avulla käsittelen koulukokemuksia. Pääteemoiksi tulosten analysoinnissa nousevat 1. Eri-laisuuden ja vammaisuuden kokemukset kertomuksissa, 2. Opettajien rooli ja merkitys kertomuksissa ja 3. Tavallisen koulun ja erityiskoulun merkitys kertomuksissa. Tutkielmaani osallistuvat liikuntavammaiset ovat tutkimuskohteita, mutta erityisesti kokemusten jakajia. Tulosten analyysi on temaattista kertomusten analyysia.

Jaan tutkielman teoreettiset viitekehykset kahteen osioon. Ensimmäisessä osiossa tarkastelen näkökulmia vammaisuuteen. Vammaisuuden näkökulmia havainnoimalla ymmärretään yhteiskunnan antamat moninaiset määritelmät vammaisuudelle. Näkökulmia, joita tarkastelen ovat lääketieteellinen, sosiaalinen ja kokemuksellinen näkökulma. Lääketieteellisen näkökulman alalukuna käsittelen liikuntavammaisuuden käsitettä, jota tarkastellessa tuon esille eniten CP-vamman oirekuva, sillä suurin osa tutkimukseeni osallistuvista on CP-vammaisia. Vaikka tarkastelen kyseisessä luvussa liikuntavammaisuuden käsitettä lääketieteellisen näkökulman viitekehyksessä, niin käsitän tutkimukseeni osallistuvat liikuntavammaiset aikuiset yksilöinä, enkä oirekuvauksina. Lääketieteellinen näkökulma ei ole tätä tutkielmaa ohjaava näkökulma vaan ymmärrän vammaisuuden käsitteenä ja ilmiönä laajasti eri näkökulmista käsin. Luvun tarkoituksena on tuoda ymmärrettäväksi liikuntavammaisuuden käsite yleisellä tasolla. Vammaisuuden sosiaalisen näkökulman alalukuna tarkastelen osallisuutta rajaten sen käsittelyn sosiaaliseen osallisuuteen. Osallisuus on hyvin väljä ja laaja käsite (ks. esim. Kivistö, 2014, 19; Raivio & Karjalainen, 2013, 12), joten sen rajaaminen tämän tutkielman tarkoituksiin sopivaksi on aiheellista. Koska keskityn tutkimaan liikuntavammaisten aikuisten kokemuksia, niin myös kokemuksellista näkökulmaa on aiheellista tarkastella.

Toisessa teoriaosiossa paneudutaan liikuntavammaisten koulunkäynnin vuosikymmeniin 1960-luvulta nykypäivään. Yhteiskunta muuttuu jatkuvasti, joten eri aikakausien näkemyksiä liikuntavammaisista ja heidän opetuksestaan sekä erityisopetuksesta on olennaista ymmärtää. Sekä näkökulmat vammaisuudesta että erityisopetuksen kehittyminen heijastuvat yhteiskunnallisiin muutoksiin. Nämä teoreettiset viitekehykset ja käsitteet ovat vahvasti sidoksissa itse tutkimuksen aineistoon, joka koostuu liikuntavammaisten aikuisten koulukokemuksista.

Kotimaisista tutkijoista Eija Häyrynen (2014) on keskittynyt väitöskirjassaan liikuntavammaisten koulunkäynnin tukemiseen toimintakulttuurin ja oppimisympäristöjen näkökulmasta. Tutkimuksessa haastateltiin opettajia ja muita moniammatillisen työryhmän jäseniä. Tuloksissa todetaan, että liikuntavammaisen osallisuutta edistävään toimintakulttuuriin kuuluu oppilaan hyvinvoinnin ja toimintatapojen tukeminen sekä oppilaan kohtaaminen (Häyrynen, 2014, 128). Kivirauma (2015) tarkastelee vammaisten koulukokemuksia 1930- luvulta 2000- luvulle omaelämäkertojen kautta, jotka kirjoitettiin vuoden 2003 kirjoituskilpailua varten. Tuloksissa nousee ilmi kiusaamisen kokemukset, jotka kulkivat kirjoitelmissa läpi vuosikymmenten. Valentimin ja Valentimin (2019) tutkimuksessa keskityttiin puolestaan kehitysvammaisten portugalilaisten aikuisten koulukokemuksiin haastattelujen muodossa. Tutkimuksesta nousi esille pääosin myönteisiksi koettuja koulukokemuksia. Vaikka siirrytään yhä inklusiivisempiin kouluihin niin syrjinnän kokemukset näyttäytyvät tuloksissa. Koulukokemuksia on siis tutkittu aiemmin, mutta ne ovat painottuneet johonkin muuhun kohderyhmään kuin liikuntavammaisiin tai tutkimusote ei ole ollut narratiivinen, kuten tässä tutkimuksessa.

Koska kaikki kokemukset ovat henkilökohtaisia, niin koen ettei kokemuserustaista tietoa voi olla koskaan liikaa. Pro gradu -tutkielmassani erilaisuuden kokemukset määrittävät vahvasti koulukokemuksia. Erilaisuuteen suhtaudutaan eri tavoin ja liikuntavammaisuus vaikuttaa sosiaalisin suhteisiin. Opettajilla on iso rooli siinä, minkälaiseksi koulukokemukset muotoutuvat sekä toteutuuko kokemus osallisuudesta ja toimijuudesta. Lisäksi tuloksissa näkyy tavallisen ja erityiskoulun eroja, sekä näkemyksiä hyvästä koulusta liikuntavammaiselle. Näitä tuloksia käsittelemme tarkemmin tulosten yhteenvedon yhteydessä sekä johtopäätökset ja pohdinta -luvussa.

2 Näkökulmia vammaisuuteen

Käsitteenä vammaisuutta voidaan ymmärtää eri näkökulmista käsin. Tässä tutkielmassa vammaisuutta käsitellään lääketieteellisen ja sosiaalisen sekä kokemuksellisen näkökulman kautta. Lääketieteellisessä näkökulmassa keskitytään yksilöön, jonka vammaisuutta pidetään ongelmana (Barnes, 2020, 14), kun puolestaan sosiaalisessa näkökulmassa otetaan huomioon ympäristö ja yhteiskunta vammaisuuden määrittelyssä (Vehmas, 2010, 11). Käsitän vammaisuuden lääketieteellisen näkökulman myös yksilökeskeisenä näkökulmana, sillä Oliverin (1996, 31) mukaan vammaisuuden lääketieteellinen malli on vain yksi osa yksilökeskeistä vammaisuuden näkökulmaa. Avaan näkökulmien tarkastelun ohessa biopsykososiaalista mallia sekä vammaisuuden kulttuurista näkökulmaa. Näitä kaikkia edellä mainittuja näkökulmia on tärkeä avata, sillä ne ovat riippuvaisia toisistaan (Teittinen, 2006, 15).

Vammaisuuden tutkimus ja näkökulmat vammaisuuteen heijastavat yhteiskunnan sen hetkisiä asenteita erilaisuutta ja vammaisuutta kohtaan (Barnes, 2020, 14; Nygård, 1996, 30; Teittinen, 2006, 16). Jo pitkän aikaa vammaisten asemaa on pyritty parantamaan, mutta siitä on koitunut Vehmoksen (2010) mukaan enemmän haittaa kuin hyötyä. Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna vammaisten on oletettu haaveilevan vammastaan paranemisesta, vaikka tosiasiaassa vammaiset toivovat yhteiskunnan hyväksyvän heidät sellaisina kuin ovat. (Vaahtera, 2012, 87; Vehmas, 2010, 13) Käsitteenä vammaisuus on rakentunut historian ja kulttuurin kautta, joten kulttuuria muuttamalla käsityksiä vammaisuudesta on mahdollista muuttaa (Vehmas, 2006, 212).

2.1 Lääketieteellinen näkökulma

Ennen vammaisuuden lääketieteellistä näkökulmaa yhteiskunnalliset normit ja arvot ohjasivat pitkälti sitä, mitä vammaisuus on (Vehmas, 2014, 85). Vammaisia pidettiin 1500-luvulla poikkeavuutensa ja erilaisuutensa vuoksi vähemmän arvokkaina yksilöinä. Poikkeavuutta pidettiin rangaistuksena syntisestä teosta. (Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999, 17; Vehmas, 2004, 43.) Syyksi vammaisuudelle voitiin nähdä yksilön oma tai hänen vanhempiensa toiminta (Barnes, ym., 1999, 18). Toisaalta Kuulialan väitöskirjan mukaan vammaisuutta pidettiin vain toisinaan syntisen teon seurauksena (ks. Kuuliala, 2013). 1700-luvulla vammaisuus nähtiin puolestaan henkilökohtaisena tragediana, jolloin vammaisia säälitettiin ja heille tehtiin lahjoituksia (Moore & Slee, 2020, 268).

1800 -luvulta lähtien vammaisuuden määrittelyä alkoi vallitsemaan lääketieteellinen eli yksilökeskeinen näkökulma (Harjula, 1996, 100; Vehmas, 2014, 85). Lääketieteellisen näkökulman myötä yksilöä alettiin tarkastelemaan fyysisten ja psyykkisten poikkeavuuksien kautta (Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999, 22; Järvikoski & Härkäpää, 2011, 105; Vehmas, 2014, 85). Aikaisemmin yksilö luokiteltiin joko vammattomaksi tai vammaiseksi, mutta lääketieteellisessä näkökulmassa korostuu diagnoosien sekä toimintakyvyn määritelmien tekeminen (Miettinen, 2010, 42). Yksilöllisten vikojen, geneettisten häiriöiden, sairauksien ja ominaisuuksien alettiin nähdä tuottavan vammaisuutta (Barnes, ym., 1999, 19- 20; Moore & Slee, 2020, 268; Vehmas, 2014, 85). Vammaisuutta pidettiin ei-toivottuna kohtalona ja kielteisenä ominaisuutena (Barnes, 2020, 14; Oliver, 1996, 32), joten sitä pyrittiin peittämään ja kuntouttamaan. Vammaisia pidettiin vammattomista riippuvaisina sekä kykenemättömiä toimimaan itsenäisesti. (Barnes, ym., 1999, 21- 22; Vehmas, 2014, 85.) Vammattomat pyrkivät tekemään poikkeavista yksilöistä mahdollisimman normaaleja (Oliver, 1996, 36), sillä vammaisuuden ilmenemisen estämistä pidettiin oikeutena sekä velvollisuutensa. Laajassa mittakaavassa lääketieteellisessä näkökulmassa pyritään kuntouttamaan vammaisia, mutta myös estämään vammaisten ihmisten syntymistä. (Vehmas, 2004, 41- 42.)

Pelkkä lääketieteellinen eli yksilökeskeinen vammaisuuden määrittely jatkui pitkälle 1900-lukua. Kun vammaiset pääsivät **koulutuksen kentälle**, niin yksilökeskeinen näkökulma ulottui sinnekin. Vammaiset luokiteltiin erilaisuutensa mukaan heille sopiviksi koettuihin laitoksiin ja kouluihin. (Barnes, 2020, 15; Moberg, 2002, 36.) Vammaisuuden lääketieteelliseen näkökulmaan yhdistyivät vahvasti erityispedagoginen sekä kehityspsykologinen näkökulma (Galis, 2020, 406). Lasta tarkasteltiin näissä kaikissa tieteenaloissa hänen ulkoisten ominaisuuksiensa ja toimintojen kautta. Nämä ominaisuudet nähtiin lähtökohtaisesti ongelmiksi, joiden pois kitkemiseen kouluissa pyrittiin. (Puupponen, 2000, 7.) Yksilökeskeinen näkökulma on kuitenkin 1950-luvun jälkeen **kehittynyt** huomasti. Erityisopetus on muuttunut yksilökeskeisen tarkastelun lisäksi järjestämään opetusta yksilöä kehittäväällä tavalla. Tavoitteena on, että myös vammaisten on mahdollista kehittää ja kouluttaa itseään sekä osallistua yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. (Helakorpi, Miettinen & Nieminen, 2014, 165.) Vammaisuuden määrittely on muuttunut lääketieteellisistä diagnoosien määrittelyiden lisäksi prosessiksi, jossa korostuu moniammatillinen yhteistyö. Vammaisen henkilö on yksi prosessin vaikuttava osa. (Teittinen, 2000, 28- 29.)

Kaiken kaikkiaan lääketieteellinen vammaisuuden näkökulma näyttää saaneen pysyvän jalansijan yhteiskunnassa (Teittinen, 2006, 26; Vehmas, 2014, 85). Monet instituutiot, kuten Kansaneläkelaitos hyödyntävät toiminnassaan lääketieteellistä näkökulmaa. Diagnoosien avulla

asetetaan tarvittavia tukitoimenpiteitä. (Lampinen, 2007, 138; Teittinen, 2006, 26.) Näitä toimenpiteitä voivat olla kuntoutuksen muodot, kuten fysioterapia, joka kehittää yksilön toimintakykyisyyttä ja taitoja itsenäiseen elämiseen (Lampinen, 2007, 138). Martinin (2016) tutkimuksessa ilmeni, että kuntoutus tukimuotona vaikuttaa myönteisesti vaikeasti vammaisten fyysiseen toimintakykyyn, jonka myönteiset vaikutukset heijastuvat myös heidän psyykkiseen hyvinvointiinsa.

Lääketieteellinen näkökulma asettaa nykypäivänä useita lähtökohtia vammaisen henkilön kasvatukselle, opetukselle ja kuntoutukselle (Vehmas, 2014, 85- 86). Vallitsevuutensa lisäksi lääketieteellinen tarkastelutapa on saanut kritiikkiä, sillä sen ei nähdä huomioivan tarpeeksi ympäröivän yhteiskunnan fyysisiä ja sosiaalisia tekijöitä, jotka vaikuttavat vammaisuuteen. (Barnes, ym., 1999, 27.) Olennaista on huomata, että lääketieteellisessä mallissa vammattomat määrittelevät vapaasti vammaisia sekä sitä, mikä on normaalia (Vaahtera, 2012, 86). Vammattomat keskittyvät yksilön vammoihin, jolloin huomio viedään pois syrjivistä sosiaalisista käytänteistä (Ahponen, 2009, 115- 116; Vehmas, 2014, 86). Vehmoksen mukaan lääketieteen piirissä annettavat diagnoosit määrittelevät yhä yksilön saamia palveluja. Hänen kuvailemassaan ihanneyhteiskunnassa vammaisuutta ei olisi järkevää enää määritellä, sillä yhteiskunnalla olisi varaa antaa jokaiselle yksilölle sopivat tukitoimenpiteet. Tällöin erilaisuus nähtäisiin rikkautena yksilöiden asenteista esteettömiin tiloihin. (Vehmas, 2014, 85- 86.)

2.1.1. Liikuntavammaisuus

Liikuntavammaisuus on yksi yleisimmistä vammaisuuden ilmentymistä (Talvela & Matero, 2012, 253). Käsitteenä vammaisuus -sanaa alettiin käyttämään Suomessa 1970 -luvulla. Sitä ennen liikuntavammaisia kutsuttiin muun muassa ruumiinvammoilla vaivatuiksi, invaliideiksi ja raajarikkoisiksi. (Harjula, 1996, 11 & 111.) Lampinen kertoo teoksessaan, kuinka liikuntavammaisuus mielletään usein kielteiseksi erilaisuudeksi, sillä liikuntavammaisen ajatellaan olevan kyvytön elämään tavallista elämää. Liikuntavammaisuus nähdään oman itsenäisyyden menettämisenä, sillä liikuntavammaisen henkilön pitää pyytää apua tarvittaessa. Ihmiset suhtautuvat liikuntavammaisiin eniten torjuvasti, pelokkaasti, säälivästi ja huolehtivasti. (Lampinen, 2007, 201- 203.)

Liikuntavammaisuuden taustalla voivat olla vauriot tai puutokset aivoissa, ääreishermostossa, selkäytimessä, luissa tai lihaksissa. Myös nivelten toiminnan rajoittuneisuus voi aiheuttaa liikuntavammaisuutta. Nämä vauriot tai puutokset vaikeuttavat liikkumista. (Kuosma, 2018, 21;

Voppi, 2020.) Liikuntavammaisuus näyttäytyy useissa eri muodoissa, joita ovat muun muassa lihassairaudet, aivovammat, aivohalvaus, nivelreuma, selkäydinkohju, selkäydinvamma sekä dysmelia eli raajojen epämuodostuma (Kuosma, 2018, 21; Talvela & Matero, 2012, 253- 289). Ilmenevyys ulospäin vaihtelee lievästä liikuntarajoitteesta vaikeaan monivammaisuuteen (Pirilä & van der Meere, 2013, 18).

Lapsen liikuntavamma voi ilmetä jo heti syntyessä tai vasta myöhemmin varhaislapsuudessa (Mäenpää, 2014, 128; Pirilä & van der Meere, 2013, 9). Sen syntymiseen voi vaikuttaa myös jokin tapaturma tai onnettomuus (Talvela & Matero, 2012, 253). Liikuntavammaisuus vaikuttaa yksilön karkea- ja hienomotorisiin taitoihin (Voppi, 2020). Joillakin se voi vaikuttaa hahmotus- ja kommunikointikykyyn. Kommunikointikyvyn haasteet voivat näkyä puheen tuoton vaikeutena tai puheen puuttumisena. (Talvela & Matero, 2012, 258.) Lisäksi liikuntavammaisuus voi haastaa yksilön sosiaalista elämää (Kuosma, 2018, 21).

CP-vamma on yleisin liikuntavamman muoto (Lampinen, 2007, 31; Pirilä & van der Meere, 2013, 9). Yleisesti sillä viitataan varhaislapsuudessa saatuun aivovaurioon, joka aiheuttaa liikuntavamman. CP-vammaisella henkilöllä on erilaisia haasteita normaalien motoristen liikkeitöiden suorittamisessa ja hallinnassa. Kyseessä on aivovaurio, jossa lihaksiin käskyjä antavia alueita on vaurioitunut. (Airaksinen, Kallinen, Harri-Lehtonen, 2009; Mäenpää, 2014, 128; Pirilä & van der Meere, 2013, 9; Rosenbaum, ym., 2007, 9; Talvela & Matero, 2012, 278.) CP-vammaisen on hankala tiedostaa kehon osiensa asentoa, joten liikuntataitojen oppiminen voi olla haastavaa (Mäenpää, 2014, 128). Liitännäisvammat, kuten aistiyliherkkyys ja kuulo- sekä näkövauriot voivat aiheutua aivovaurion seurauksena (Pirilä & van der Meere, 2013, 10; Rosenbaum, ym., 2007, 12). Lisäksi kommunikoinnin ongelmat ja epilepsia ovat yleisiä liitännäis-oireita (Mäenpää, 2014, 128). Älyllistä kehitysvammaisuutta ei tule sekoittaa CP-vammaan, sillä CP-vamma on toimintakykyä ja liikkumista rajoittava oireyhtymä (Mäenpää, 2011, 8).

CP-vamma on oireyhtymänä hyvin heterogeeninen (Pirilä & van der Meere, 2013, 14). Spastisuus, dyskineettisyys sekä ataksia ovat sen pääoireita (Pirilä & van der Meere, 2013, 14- 16; Talvela & Matero, 2012, 279- 280), ja näistä spastista oireyhtymää esiintyy eniten (Odding, Roebroek & Stam, 2006, 189; Pirilä & van der Meere, 2013, 14). Spastisuus tarkoittaa voimakasta lihasjänteveyttä, ja sen ilmenemismuotoja ovat alaraajojen jäykkyys (diplegia), halvausoireet toisella puolella kehoa (hemiplegia) sekä vaikea motorinen neliraajahalvausvamma (tetraplegia). (Mäenpää, 2014, 129- 130; Pirilä & van der Meere, 2013, 14- 16; Talvela & Matero, 2012, 279- 280.) Spastisuuden vastakohta on hypotonisuus eli heikko lihasjäntevyys (Mäenpää,

2014, 129). Dyskineettiselle oireyhtymälle ominaista ovat toistuvat ja pakonomaiset liikkeet sekä tietynlaiset liike- ja asentomallit. Joissain tapauksissa kognitiivisen kehityksen ongelmat sekä hengityksen koordinaation ja suun motoriikan ongelmat kuuluvat osaksi oireyhtymää. Ataksialle yleistä ovat tietyt liike- ja asentomallit ja motoriikan ongelmat. Liikkeet esiintyvät äkkinäisinä sekä lihasten voiman käytön suuntaaminen on haastavaa. Kyseessä on motorinen koordinaation häiriö. (Mäenpää, 2014, 130; Pirilä & van der Meere, 2013, 15- 16.) Näitä liikehäiriön muotoja voi olla samalla henkilöllä useampia – henkilöllä voi ilmaantua esimerkiksi pakkoliikkeitä sekä spastista diplegiaa (Airaksinen ym., 2009; Pirilä & van der Meere, 2013, 14- 16; Talvela & Matero, 2012, 279- 280). Tämän heterogeenisyyden takia CP- vammaa kannattaakin kutsua CP-oireistoksi (Mäenpää, 2014, 128).

Liikuntavamman vaikeustasoa mitataan muun muassa GMFCS eli Gross Motor Function Classification System -menetelmän avulla. Sen avulla keskitytään yksilön itsenäisen liikkumiskyyn sekä eri ikäkausina tarvittavan avustamisen määrän arviointiin. (Beckung, ym., 2007, 751; Mäenpää, 2014, 131; Palisano, ym., 2008, 744.) GMFCS on suunniteltu erityisesti CP-vammaisille 0- 12 vuotiaille lapsille (Palisano, ym., 2008, 744), mutta menetelmän on koettu olevan luotettava vielä nuorten liikuntavammaisten aikuistenkin kohdalla (ks. Mc Cormick, ym., 2007). Arviointi tehdään eri tasoja hyödyntäen - ääripäitä ovat tasot yksi ja viisi. Tasolla yksi lapsen liikkuminen on itsenäistä, kun taas tasolla viisi täysin apuvälineiden ja auttamisen varassa. (Beckung, ym., 2007, 751; Palisano, ym., 2008, 744.) Asiantuntijoiden keskuudessa menetelmän on koettu olevan luotettava ja hyödyllinen, sillä sen on todettu ennustavan melko todennukaisesti yksilön toimintakykyisyyttä (Beckung, ym., 2007, 751; Mc Cormick, ym., 2007, 265 & 267). Morrisin ja Bartlettin (2004, 63) mukaan GMFCS -menetelmä on asiantuntijoiden kansainvälinen ja yhteinen kieli, joka kuvaa liikuntavammaisten toimintakykyä ja toiminnan rajoitteita. Liikuntavammaisen henkilön vamman vaikeustasoa ei tule kuitenkaan koskaan rinnastaa tai verrata hänen kognitiivisiin taitoihinsa (Kirk, ym., 2012, 268).

Liikuntavammaisten vamman tason arvioinnin lisäksi heidän liikkumistaan helpottavien apuvälineiden, kuten pyörätuolin tarve arvioidaan. Apuvälineet räätälöidään ammattilaisten toimesta yksilön tarpeet huomioon ottaen. (Ajasto, Arvio & Arvio, 2012, 66; Mäenpää, 2014, 136- 137; Töytäri, ym., 2010.) Vaikeasti liikuntavammaiset käyttävät keskimäärin kuutta eri apuvälinettä. Erityisesti nuoruus ja aikuisiän kynnyksellä apuvälineiden arviointi uudelleen on tarpeen liikuntavammaisen itsenäisen elämän mahdollistamiseksi. (Ajasto, ym., 2012, 66 & 69.)

Lähteenmäen (2013) väitöskirja -tutkimuksesta käy ilmi, kuinka oikein valitut apuvälineet vaikuttavat myönteisesti liikuntavammaisen yksilön vuorovaikutukseen, tietotekniikan hallintaan sekä lukemiseen ja kirjoittamiseen (ks. Lähteenmäki, 2013).

2.2 Sosiaalinen näkökulma

Kun lääketieteellisessä näkökulmassa yksilöä tarkastellaan poikkeavuuksineen, niin sosiaalisessa näkökulmassa kiinnitetään huomiota ympäristöön ja ympäröivään yhteiskuntaan, joka määrittää vammaisuutta (Barnes, ym., 1999, 27; Oliver, 1996, 35). Sosiaalisen näkökulman yhtenä päämääränä voidaan pitää pyrkimystä vapautua yhteiskunnan vallan kontrollista ja rajoitteista (Teittinen, 2000, 26). Keskeisenä päämääränä näkökulmassa on vammaisten tasa-arvon tavoittelu (Barnes, 2020, 21). Kun yksilö saa kokea itsensä kokonaisvaltaisesti haluamallaan tavalla, ilman valtaväestön alistusta, ollaan lähellä oikeudenmukaista yhteiskuntaa (Vehmas, 2014, 87). Tosin, vaikka jokainen vammaainen kokee vammaisuutensa yksilöllisesti, niin kokemiseen vaikuttavat myös sosiaaliset ja aineelliset resurssinsa, jotka heille on suotu (Barnes, 2020, 25). Lääketieteellisestä lähestymistavasta poiketen, vammaisuuden sosiaalista näkökulmaa vievät eteenpäin vammaiset ihmiset itse. (Teittinen, 2000, 26). Sosiaalinen näkökulma ei kiellä lääketieteellistä näkökulmaa, mutta tulkitsee, että yksilön toiminnan rajoitteet eivät johdu yksinomaan vammasta (Barnes, 2020, 25; Oliver, 1996, 32).

Vammaisuuden sosiaalisessa näkökulmassa viitataan yhteiskunnan fyysiseen ja sosiaaliseen toimijuuden rajoittamiseen. Yhteiskunnan tapa kohdata erilaisuutta luo vammaisuutta. (Miettola, 2016, 372; Olli, 2014, 152; Rembis, 2020, 377.) Vammaisuuden määritellään syntyvän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kulttuurisista arvoista ja käsityksistä käsin (Oliver, 1996, 35). Yksilön erilaisuuden muuttamisen sijaan ongelmana nähdään yhteiskunnalliset ajattelutavat, asenteet, ennakkoluulot ja rakenteelliset esteet. Pahimmillaan ympäristö luo vammaisuutta, ja parhaimmillaan vammaisuus nähdään normaalina asiana muiden joukossa. (Barnes, 2020, 20; Oliver, 1996, 32- 33; Vehmas, 2010, 11; Vehmas, 2006, 211.)

Poliittisten asenteiden muuttumisen, yhteiskuntien vaurastumisen ja lääketieteen kehittymisen myötä vammaisten määrä kasvoi yhteiskunnassa 1900-luvulla (Barnes, 2020, 15). Sosiaalinen vammaistutkimus ja vammaisuuden sosiaalisen näkökulma nostettiin esille 1960-1970 lukujen aikana Iso-Britanniassa (Furner, 2018, 2; Haarni, 2006, 11) sekä Yhdysvalloissa (ks. Albrecht, 2002), mutta Suomeen näkyvämmiin vasta 1990-luvun aikana, jolloin tutkimuksilla pyrittiin myös kansainvälisille kentille (Saloviita, 2013, 39- 40 & 50). Ihmisoikeuskysymykset nousivat

kunnolla keskustelun keskiöön 1980- luvulla, kun taas 1990- luvulla keskityttiin vammaisten elämän laatuun liittyviin seikkoihin (Saloviita, 2013, 38 & 47). Tällöin myös vammaisuuteen liittyvien **tutkimusten määrä** kasvoi (Barnes, 2020, 19; Haarni, 2006, 13; Saloviita, 2013, 39-40). Muun muassa Urposen (1989) väitöskirjassa keskityttiin tutkimaan, kuinka yksilön vamma vaikuttaa hänen sosiaaliseen selviytymiseensä elämässä. Tutkimuksesta selvisi, että 72% vastaajista koki selviänsä yhtä hyvin kuin muut saman ikäiset nuoret elämässään. (Urponen, 1989, 108- 109.) Samoihin aikoihin vammaiset alkoivat näyttäytyä kulttuurin ja taiteen parissa (Barnes, 2020, 21). Sosiaalinen näkökulma antoi sysäyksen yhteiskunnan rakenteellisille, kulttuurisille ja poliittisille muutoksille, jotka edesauttoivat vammaisten osallistumista (Moore & Slee, 2020, 268).

Michael Oliver (1996) mielletään yhdeksi päähenkilöksi sosiaalisen näkökulman luomisessa. Hänen mielestään vammaisuus muodostuu kaikista niistä asioista, jotka rajoittavat vammaisen henkilön osallisuutta ja toimijuutta. Vammaisuutta syntyy rakenteellisen syrjinnän ja erillisen koulujärjestelmän kautta. Oliver kokee, että rakenteellista syrjintää ovat vammaisille käyttökellvoton julkinen liikenne ja esteelliset rakennukset. Koulutus puolestaan voi aiheuttaa epätasa-arvoiset valmiudet jatkokouluttautumiseen ja työelämään pääsemisen mahdollisuuksiin. Yhtenä tavoitteena sosiaalisessa vammaisuuden näkökulmassa on, että yksilö nähtäisiin yksilönä, eikä häntä pidettäisi ainoastaan jonkin ryhmän edustajana. Valitettavasti vammaisen henkilö nähdään Oliverin mukaan usein vain vammansa kautta, jota pidetään epätoivottuna ominaisuutena. (Oliver, 1996, 32- 34.) Ihmisillä on taipumus ryhmitellä ihmisiä normaaleiksi ja epänormaaleiksi. Niin kauan kuin jokin nähdään normaalina, niin on epänormaaliutta. (Vaahtera, 2012, 87.)

UPIAS eli Union of the Physically Impaired Against Segregation -järjestön vuoden 1976 Fundamental Principles of Disability -julistus oli suuri sysäys vammaisuuden sosiaalisen näkökulman kehitykselle (Watson, 2020, 127). UPIAS pyrki tuomaan ilmi vammaisuuden peruseräatteen. Julistuksessa tuodaan esille käsitteet vammaisuus ja elimellinen vamma, jotta näiden käsitteiden eroavaisuudet ymmärretään. (Barnes, 2020, 16; Oliver, 1996, 33.) Elimellisen vamman ei ajatella itsessään tuottavan sosiaalista rajoittuneisuutta, sillä vammaisuus mielletään sosiaalisesti ilmiöksi. Yksilön toimijuutta ja osallisuutta puolestaan määrittää yhteiskunta, joka luo vammaisuutta rajoittamalla yksilön toimijuutta. (Oliver, 1996, 33; UPIAS, 1976; Vehmas, 2006, 221.) Myöhemmin elimellisen vamman käsitteeseen sisällytettiin fyysisen vamman lisäksi kognitiiviset vammat. Muutoksen syynä nähtiin se, että kaikilla näillä vammoilla on vaikutusta yhteiskunnan asenteisiin vammaisia kohtaan. (Barnes, 2020, 16.)

Monet dokumentit, kuten WHO:n (1980) ensimmäinen ICIDH -malli herätti sosiaalisen vammaistutkimuksen piirissä kritiikkiä (Barnes, 2020, 18; Miettinen, 2010, 48). Kyseisessä luokituksessa vammaisuuden myötä koituvina seurauksina pidettiin toiminnan vajaavuutta ja sosiaalisia haittoja (Barnes, 2020, 17- 18). Luokitus tehtiin nojaten biologi- lääketieteellisiin määritelmiin vammaisuudesta ja normaalista (Barnes, 2020, 18; Miettinen, 2010, 48), jossa vammaisuuden ajateltiin edustavan yksilöä (Oliver, 1996, 32). Luokitusta ei pidetty hyväksyttynä, sillä se ei huomionnut ympäristön ja yhteiskunnan merkitystä vaan korosti lääketieteen avulla löydettyjä ratkaisuja. Lisäksi ICIDH- luokituksen koettiin yleisilmeeltään lähestyvän vammaisuutta kielteisellä tavalla (Barnes, 2020, 18; Repo, 2012, 10- 11), sillä vammaiset asetettiin ammattilaisista riippuvaisiksi sekä sosiaalisesti ja taloudellisesti riittämättömiksi (Barnes, 2020, 18). Luokituksen mukaan vammaisen tulisi olla valmis kohtaamaan yhteiskunnan asettamat vaatimukset vammattoman henkilön tavoin. ICIDH- luokituksen lähtökohtana ei ollut muuttaa ympäristöä eikä sen aiheuttamia vaikutuksia. (Miettinen, 2010, 45; Repo, 2012, 10- 11.)

Vuonna 2001 WHO teki ICIDH- luokituksen tilalle uuden **ICF -luokituksen**, jonka myötä huomiota alettiin kohdistamaan yhä enemmän yksilöön ja hänen toimintansa mahdollisuuksiin sekä yksilö – ympäristö asetelmaan. Yksilön oma terveyden tila, muut yksilölliset tekijät sekä ympäristö vaikuttavat osallisuuteen ja toimijuuteen. (Bickenbach, 2020, 60; Repo, 2012, 10-11.) ICF- luokitus perustuu *biopsykososiaaliselle mallille* (Barnes, Mercer & Mercer, 2010; Lampinen, 2007, 31), joka on saanut alkunsa jo 1970-luvulla. Mallissa otetaan, vastoin biomedikaalista mallia, huomioon sosiaalisten tekijöiden vaikutus terveyteen ja sairauteen. (Engel, 1977, 132.) ICF -luokituksen avulla pyritään kuvaamaan yksilön toimintakykyä perusteellisesti (THL, 2013), sillä se kuvaa vammaisuutta moniulotteisten toiminnan käsitysten kautta (Bickenbach, 2020, 57). Toimintakyky ymmärretään kokonaisvaltaisena yksilön toimintakykyisyytenä hänen elinympäristössään (WHO, 2001). Sen ääripäitä kuvaavat täysi toiminnan rajoite ja täysi toimintakykyisyys (Paltamaa & Anttila, 2015, 15). Luokituksen tarkoitus on olla terveyden osatekijöiden luokitus, joka on kieliasultaan puolueeton (WHO, 2001; THL, 2013, 4). ICF on ainut näyttöön perustuva luokittelu vammaisuudesta ja toimintakyvystä (Bickenbach, 2020, 57).

ICF on koettu monipuoliseksi luokitukseksi, jota moni ammattiala voi hyödyntää ja soveltaa (ks. Bickenbach, 2020, 68; Paltamaa & Perttinen, 2015) Kröger sen sijaan kokee ICF -luokituksen valtavana luettelona, jonka hyödyntäminen käytännössä on tehty haastavaksi. Lisäksi luo-

kituksessa korostetaan asiantuntijoiden roolia määriteltäessä sitä, mitä vammaisuus on. (Kröger, 2002, 31.) Miettisen mukaan ICIDH ja ICF -luokituksissa vammaisuuden ajatellaan olevan tilastollisesti määriteltävissä. Luokitusjärjestelmät tuovat esille ominaisuuksia ihmisistä samalla antamalla näille ominaisuuksille kehykset. Luokittelun kautta muu ympäristö sekä yksilö itse muuttaa käsitystä itsestään. Luokitukset siis pyrkivät tunnistamaan poikkeavuutta, jota verrataan ihannoitavaan normaaliuteen. ICF -luokituksessa tämä vastakkainasettelua ei esitetä yhtä selvästi. (Miettinen, 2010, 42- 43 & 57.) Näiden edellä mainittujen näkökulmien mukaan voidaan päätellä, että ominaisuuksien luokittelusta löytyy sekä hyviä että huonoja puolia.

Kansainvälisen sosiaalisen vammaistutkimuksen piirissä on väitelty paljon vammaisuuden yhteiskunnallisesta olemuksesta ja määritelmästä (Goodley, 2011, 12; Shakespeare, 2004). Osa tutkijoista kieltää elimellisen vamman lähes kokonaan, koska lääketieteellisen näkökulman ajatellaan sortavan vammaisia. Vammaisuuden yksilökeskeisen tutkimuksen piirissä keskitytään vammattomien ammattilaisten mielenkiinnon kohteisiin (Kröger, 2002, 31) ja yksilökeskeinen näkökulma on yhä läsnä instituutioissa sekä palveluissa (Vehmas, 2010, 10). Sosiaalista näkökulmaa on puolestaan kritisoitu siitä, että sen ovat kehittäneet liikuntavammaiset henkilöt – se ei siis keskity ottamaan kantaa muiden vamma- ja vähemmistöryhmien, kuten kehitysvammaisten oikeuksiin (Shakespeare, 2004, 13). Vehmoksen (2006, 232) mukaan sosiaaliselle vammaistutkimukselle on tyypillistä sivuuttaa elimellinen vamma sekä sen tuomat sosiaaliset sekä yksilölliset vaikutukset. Mikäli vammaisuutta määriteltäisiin vain sosiaalisesti tuotettuna, niin itse vammaisen henkilön fyysisiä kokemuksia, toiminnan mahdollisuuksia ja toiveita ei huomioida (Lampinen, 2007, 27- 28).

Tämän kriittisen keskustelun seurauksena 1990- luvulla muotoutui **vammaisuuden kulttuurinen näkökulma**. Kulttuurisessa näkökulmassa vammaisuuden ajatellaan ilmentyvän kulttuurin kautta eikä vammaisuutta ja elimellistä vammaa eroteta toisistaan. Vammaisuus on ikään kuin kulttuurisesti rakentuvaa. (Goodley, 2011, 14- 15.)

Nykyään vammaisuutta käsitellään politiikassa sekä lääketieteellisen mallin, että vammaisten oikeudet huomioiden. Vammaisuuden sosiaalinen näkökulma on tuonut esille yhteiskunnan rakenteellisia ja aineellisia epäkohtia vammaisia kohtaan. Sosiaalisen mallin kautta on kehitetty monia poliittisia aloitteita ja lainsäädännöllisiä toimenpiteitä, kuten YK:n vammaisten oikeuksia käsittelevä yleissopimus (United Nations, 2006), jossa otetaan huomioon vammaisten taloudelliset ja sosiaaliset puutteet. Poliittisilla toimenpiteillä on kuitenkin ollut vain vähäistä vaiku-

tusta vammaisten elämään, sillä vammaiset ovat yleisesti yhä yhteiskunnan köyhimpiä. (Barnes, 2020, 26.) Poliittisten toimenpiteiden lisäksi on tuotettu tutkimuksia, joilla yhteiskunnan epäkohtiin on pyritty puuttumaan. Vedeler (2014) tutki vammaisten kokemuksia työhausta, sillä vammaisia on yleisesti syrjitty työnhakijoina. Tutkimustuloksissa ilmeni, että suuri osa työnantajista epäröi vammaisten henkilöiden palkkaamista, sillä he eivät tieneet kuinka suhtautua vammaisiin henkilöihin. (Vedeler, 2014.) Vammaisuutta selittäviä näkökulmia ja erilaisia tutkimuksia siis tarvitaan, jotta tietoa voidaan kerätä eri näkökulmista käsin ja vammaisuutta voidaan ymmärtää moniulotteisesti (Bickenbach, 2020, 56; Haarni, 2006, 12; Lampinen, 2007, 29). Vammaisuuden tarkastelu vain sosiaalisesta tai lääketieteellisestä näkökulmasta ei yksinään voi selittää sen moninaisuutta (Barnes, 2020, 24; Kröger, 2002, 35; Oliver, 2013, 1024; Oliver, 1996, 41).

2.2.1. Osallisuus

Koska vammaisuuden sosiaalisessa näkökulmassa korostetaan ympäristön merkitystä sosiaalisen osallisuuden mahdollistajana (ks. Barnes 2020, Goodley 2011, Oliver, 1996), niin käsittelen osallisuutta painottaen sosiaalisen osallisuuden näkökulmaa. Kun osallisuutta tarkastellaan sosiaalisesta näkökulmasta, huomiota tulee kiinnittää kokonaisvaltaisesti yhteiskunnasta yhteisöön, ryhmiin ja yksilöön. Osallisuus voidaan ymmärtää monella tasolla – se on osa kansalaisoikeuksien, mutta myös arkipäiväisten toimintojen toteutumista. (Järvikoski & Härkäpää, 2011, 147; Kiilakoski, Gretschel & Nivala, 2012, 16.) Näin ollen osallisuutta voidaan kehittää monella eri tasolla (Kiilakoski, ym., 2012, 16). Makrotasolta tarkasteluna sosiaalinen osallisuus tarkoittaa jokaisen yksilön yhdenvertaista osallisuutta yhteiskunnassa. Yksilötasolla se puolestaan nähdään yksilön kokemuksina ja tuntemuksina. (Leemann, Kuusio & Hämäläinen, 2015, 1.) Thomas (2007, 206) jakaa osallisuuden poliittisiin ja sosiaalisiin suhteisiin. Yleinen päätöksen tekoon osallistuminen sekä valintojen tekeminen ovat poliittista osallisuuden edistämistä, kun taas yksilön huomioon ottaminen ja kohtaaminen edistävät sosiaalisia suhteita (Kiilakoski, ym., 2012, 16- 17; Thomas, 2007, 206).

Osallisuus voi tarkoittaa joko osallisuutta johonkin tai osallisena olemista jossain. Yksilö on osallinen, kun hän pääsee suunnittelemaan, arvioimaan ja tekemään päätöksiä, joiden avulla pyritään yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvoinnin edistämiseen. (Helminen, 2015, 22 & 39.) Laajasti määriteltynä sosiaalinen osallisuus on prosessi, jossa jokaisen ihmisarvoa pidetään yhtä tärkeänä, ja näin ollen pyritään luomaan yhteiskuntaa, jossa jokainen kokee yhdenvertaisesti

osallisuutta (The World Bank, 2013). Tällä hetkellä vallitsevassa inklusion näkökulmassakin korostetaan, että jokaisella yksilöllä on oikeus tasavertaiseen yhteiskunnalliseen osallisuuteen (Seppälä-Pänkäläinen, 2009, 13).

Osallisuutta muodostuu osallistumisen kautta (Leemann, ym., 2015, 1). Olennaisena osallisuuden tunteen syntymisessä pidetään yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumista (Leemann, ym., 2015, 1; Pesonen, 2016, 6). Kun yksilö kokee yhteenkuuluvuutta, voi hän silloin vaikuttaa sekä kokea olevansa arvostettu (Kiilakoski, ym., 2012, 18). Isolan ym. (2017) mukaan osallisuutta voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta, joita ovat osallisuus omassa elämässä (1), eli mahdollisuus säädellä omaa olemistaan, osallisuus vaikuttamisprosessina eri ympäristöissä (2) ja paikallinen osallisuus (3), johon liittyvät muun muassa elämälle merkitykselliset vuorovaikutussuhteet ja yleiset hyvinvointia lisäävät tekijät. Osallisuus on rakentuva ja muuttuva kokonaisuus, joka muuttaa muotoaan palanen kerrallaan. (Isola, ym., 2017, 9 & 23.)

Osallisuutta voidaan havainnoida ja edistää objektiivisesta sekä yksilön kokemuksia tarkastelevasta näkökulmasta. Objektiivista osallisuuden käsittelyä on se, kun pohditaan, että annetaanko yksilölle valtaa vaikuttaa ja tehdä päätöksiä – onko hän luomassa yhteistä todellisuutta. (Kiilakoski, ym., 2012, 16.) Lisäksi osallisuutta rajoittavat tekijät tulee ottaa huomioon, sillä sosiaalinen osallisuus rakentuu suhteessa syrjäytymisen kokemuksiin (Leemann, ym., 2015, 1; Mattila-Aalto, 2009, 11). Kankkusen ym. (2010) mukaan vammaiset lapset ovat erityisen alttiita syrjäytymiselle.

Osallisuus on sidoksissa toimijuuteen, joka on yksilölle kuuluva ominaisuus. Toimijuuden kokemus syntyy, kun henkilö saa omalla toiminnallaan ja vuorovaikutuksellaan aikaan muutosta yhteisössä ja ympäristössä sekä kokee olevansa osa joukkoa. (Olli, 2014, 152.) Toimijuus on sosiaalisesti merkittävien suhteiden lisäksi edellytys yksilön osallisuudelle (THL, 2019). Osallisuuden ja toimijuuden mahdollistaminen ovat keskeisimpiä tavoitteita sosiaali- sekä terveyspolitiikassa Suomessa (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2010).

Liikuntavammaisten osallisuutta ja toimijuutta voidaan kehittää käytännön tasolla tarjoamalla heille sopivia apuvälineitä ja palveluita (Töytäri, ym., 2010, 111). Apuvälineiden lisäksi tärkeässä roolissa mahdollistamassa osallisuutta ovat terapiat, avustajat sekä kuljetuspalvelut (Ajasto, ym., 2012, 69). Ajasto ym., (2012) tutkivat 60:n vaikeasti liikuntavammaisten kokemuksia saamistaan palvelujärjestelmistä. Tutkimustulosten mukaan lähes puolet tutkimukseen osallistuneista liikuntavammaisista oli tyytymättömiä apuvälineiden saatavuuteen sekä apuvä-

lineiden sovitukseen. Myös kuntien vammaispalvelut työntekijät sekä päättäjät koettiin asenteiltaan kielteisiksi. Moni osallistuja kertoi, että ympäristöä, kuten asuntoa ei oltu helposti valmiita muuttamaan heidän toimijuuttaan tukevaksi. Sen sijaan liikuntavammaisia kehoitettiin muuttamaan muualle. (Ajasto, ym., 2012, 68- 69.) Näiden tulosten perusteella voidaan päätellä, että vammaisten osallisuuden ja toimijuuden kehittämisessä on koettu puutteita.

Sosiaaliseen osallisuuteen ovat vahvassa yhteydessä rakennettu ympäristö ja liikkumisen mahdollisuudet (Bigonnesse, ym., 2018, 888), jotka luovat pohjan yksilön osallisuuden mahdollisuuksille tai rajoitteille, ja tätä kautta sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden määrälle. Fyysisen ympäristön lisäksi sosiaaliseen osallisuuteen vaikuttavat sosiaaliset rakenteet, joita ovat koulussa muun muassa perusopetuslaki, opetussuunnitelma sekä yleiset järjestyssäännöt. (Kiilakoski, ym., 2012, 26- 27, 29.) Lisäksi ihmisten yleinen suhtautuminen erilaisuutta ja vammaisuutta kohtaan määrittää yksilön osallisuuden mahdollisuuksia (Helakorpi, ym., 2014, 163; Olli, 2014, 158). Vammaisten kanssa työskentelevät henkilöt, kuten opettajat, voivat joko mahdollistaa tai vähentää yksilön osallisuutta ja toimijuutta (Olli, 2014, 158). Kaiken kaikkiaan osallisuuden ja vammaisuuden kokemukset ovat yksilöllisesti muotoutuvia. Moni vammainen henkilö kuitenkin ajattelee olevansa vähemmän osallinen kuin vammattomat yhteiskunnan erikentillä. (ks. Haarni, 2006.)

2.3 Kokemuksellinen näkökulma

Vammaisuuden yksilökeskeisen ja sosiaalisen näkökulman lisäksi sitä voidaan hahmottaa kokemusten kautta. Kokemusten tutkiminen on tärkeää, sillä vammaisuuteen liittyvää tutkimusta on tehty pääosin antamaan tietoa palvelujärjestelmille (Haarni, 2006, 13). Julkiset asiantuntijoiden tekemät tilastot ja tulkinnat eivät sisällä vammaisten henkilökohtaisia kokemuksia ja niille annettuja merkityksiä. Vammaisiin liittyvässä päätöksenteossa monet vammaiset kokevat yhä olevansa passiivisia sivusta seuraajia. (Hyvönen, 2010, 17- 19.) Kun kokemuksellista näkökulmaan hyödyntäviä tutkimuksia on alettu tekemään, on niissä keskitytty aluksi vammaisten läheisiin ja heidän kokemuksiinsa. Jokaisen osapuolen näkökulma on kuitenkin tärkeää kuulla. Nykyään kokemuksellinen näkökulma yhdistyy usein yksilökeskeiseen sekä sosiaalisen näkökulmaan. (Kröger, 2002, 33- 35.) Erityisesti sitä on sovellettu vammaisuuden sosiaalisen näkökulman kanssa (Haarni, 2006, 22; Kröger, 2002, 33).

Jotta kokemuksellinen näkökulma hahmotetaan, on tärkeää tiedostaa, mitä kokemuksen ja kokemuksellisuuden käsitteet tarkoittavat, sillä ne voidaan ymmärtää monella tapaa (ks. Toikkanen & Virtanen, 2018, 8- 9). Ne voivat liittyä muun muassa elämyksiin, tunteisiin, ajatuksiin ja tapahtumiin (Kukkola, 2018, 41- 42). Tässä tutkimuksessa kokemuksellisella näkökulmalla viitataan kirjoitettuihin kertomuksiin, jotka sisältävät kokemuksia. Kertomukset ovat kokemusten ilmaisun väylä, sekä samalla tapa muotoilla niitä uudelleen. Henkilökohtainen kertomus voidaan myös nähdä vain yhtenä monista kerrottavista totuuksista. (Squire, 2013, 49 & 51-52.) Kokemuksen määrittelyn lisäksi kokemusta voidaan ilmaista monella muulla tavalla, kuten elein ja liikkein (Toikkanen & Virtanen, 2018, 17). Lisäksi kokemuksen ja kokemuksellisuuden merkitykset on tärkeä erottaa toisistaan, sillä Kukkolan mukaan kokemus tarkoittaa koetun asian sisältöä, kun taas kokemuksellisuus on kokemisen kykyä. Kokemuksellisuudessa siis viitataan niihin asioihin, jotka mahdollistavat kokemisen. (Kukkola, 2018, 44.) Kokemus voidaan ymmärtää joko yhteisöllisesti jaettuna tai yksilöllisesti koettuna ilmiönä (Backman, 2018, 27; Tökkäri, 2018, 81).

Lähtökohtana kokemukselliselle näkökulmalle on, että syrjittyjen ja vähemmistöjen äänet saadaan kuuluville. Vammaiset ilmentävät kokemuksiaan ja suhdettaan yhteiskuntaan kokemuksellisen näkökulman kautta. Tavoitteena on tuoda esille vammaisten kokemuksia, joiden kautta tunnistetaan heidän ajatuksiaan, tarpeita ja toiveita. (Kröger, 2002, 31; Lampinen, 2007, 29-30.) Hyvönen (2010) hyödynsi tutkimuksessaan kokemuksellista näkökulmaa tutkiessaan vammaisten arkea. Elämäkertakirjoitusten kautta paljastui että, vammaiset kokivat pääosin olevansa väärin ymmärrettyjä ja epätasa-arvoisessa asemassa yhteiskunnassa. Näkökulmana kokemuksellinen näkökulma sekä kokemusten tutkiminen on siis merkittävää, sillä kokemusten tutkimisen kautta pyritään parantamaan vammaisten elinoloja (Kröger, 2002, 33; Lampinen, 2007, 30). Samaan aikaan kokemusten avulla tuodaan vastarintaa käsitykselle, jossa vammaisia pidetään avuttomina ja kyvyttöminä yhteiskunnassa (Lampinen, 2007, 30). Näin ollen kokemukset ovat keino jakaa tietoa sekä kumota vallitsevia ennakkoluuloja (Jones, 2018, 179).

Kokemusten jakamisesta on hyötyä käytännön tilanteisiin. Kokemusten tutkimisen avulla voidaan nostaa monelle vammaisille arkipäiväisiä asioita esiin kaikkien nähtäväksi. (Haarni, 2006, 11; Lampinen, 2007, 30.) Kokemukset kirjoitettuna kertomuksina välittävät usein kertojan tulevaisuuden toiveita vammaisten asemaan liittyen (Hyvönen, 2010, 19). Vammaisten kokemukset voidaan tuoda kuuluville myös kokemusasiantuntijuuden muodossa, kun yksilö on työstänyt kokemuksiaan, ja on valmis jakamaan niitä muille (Jones, 2018, 171).

Lisäksi kokemusten kautta voidaan tuoda esille herkkiä henkilökohtaisia asioita, kuten Kulmalan (2006) väitöskirja osoittaa. Väitöskirja käsittelee kertomuksia leimatusta identiteetistä ja toiseudesta. Toiseus käsitetään tutkimuksessa kokemuksena erilaisuudesta verrattuna muihin. Tutkimukseen osallistujat omaavat psyykkiseen sairastamiseen liittyviä vaikeuksia, joista he kertovat kokemuksiaan. Toiseuteen liittyy vahvasti itsensä peilaaminen muuhun normaaliin (Hyvärinen ym., 2014, 63; Kulmala, 2006). Toiseudesta poiketen erilaisuus voi olla paikoin tavoiteltua, sillä kaikki erilaisuuden kokemukset eivät ole toiseuden kokemuksia (Hyvärinen ym., 2014, 63). Toiseuteen liittyen on tehty myös monia muita kokemuksia hyödyntäviä tutkimuksia, kuten Hyvärisen, Riitaon ja Särkelän (2014) tutkimus, jossa toiseuden kokemuksia tutkittiin peruskoulun kontekstista käsin (ks. Hyvärinen, ym., 2014). Kivistön (2014) tutkimuksessa peilataan puolestaan vaikeasti vammaisten toiseuden kokemuksia osallisuuden kokemusten kautta, kun taas Haasion (2015) tutkimuksessa paneudutaan käsittelemään sosiaalisesti vetäytyneiden henkilöiden samanlaisen toiseuden kokemuksia. Toiseuden tutkimuksen on todettu olevan tilastollisesti haastavaa (Gissler, ym., 2014, 34), joten kokemuksellisen näkökulman voidaan todeta olevan tarpeen.

Kokemuksellinen näkökulma ilmentää koetun vammaisuuden merkitysten muuttumista eri elämänvaiheissa – aiemmat elämänvaiheet ovat yhteydessä myöhempisiin (Haarni, 2006, 15). Kokemusten kautta tuodut ratkaisut on myös helppo tuoda käytäntöön (Lampinen, 2007, 30). Tätä vammaisuuden näkökulmaa on kuitenkin kritisoitu siitä, että sen ei nähdä kattavan kaikkia tutkimuksellisia kriteereitä (Kröger, 2002, 33).

3 Liikuntavammaisen koulussa 1960 -luvulta nykypäivään

Vammaisten koulunkäynti on muuttunut vuosikymmenien saatossa yhteiskunnan mukana. Koska tutkimukseni kertomukset kuvailevat eri vuosikymmeninä kouluaan käyneitä henkilöitä, on tärkeää ymmärtää heidän aikaista koulumaailmaansa ja yhteiskuntaansa. Erityisopetuksella ja sen kehittymisellä on yhteys yhteiskunnan kehittymiseen (Kivirauma, 1989). Iäkkäin tutkimukseeni osallistuja on aloittanut koulunsa 1960 -luvulla, joten on järkevää rajata katsaus 1960-luvulta nykypäivän käsityksiin liikuntavammaisten koulunkäynnistä. Häyrysen (2014, 17) mukaan kouluun liittyviä muutoksia voidaan tarkastella esimerkiksi lainsäädännön, opetusten käytäntöjen ja opetussuunnitelmien, koulujen perustamisen sekä sen hetkisen ihmiskäsityksen mukaan. Tarkastelen liikuntavammaisten opetuksen järjestämistä näitä edellä mainittuja näkökulmia hyödyntäen.

3.1 Liikuntavammaisten opetus 1960-1970 -luvulla

1960 -luvun alussa liikuntavammaiset lapset siirrettiin usein apukouluun tai raajarikkoisten kouluun (Moberg, 1996, 121; Moberg, 2002, 36; Murto, 1995, 9). Vammaiset oppilaat voitiin, 1920-luvulla luodun oppivelvollisuuslain mukaisesti, myös vapauttaa oppivelvollisuudesta poikkeavuutensa vuoksi. Vapautus saatiin, mikäli vammaista oppilasta pidettiin yhteiskunnalle hyödyttömänä sekä heidän opiskelunsa erityiskoulussa koettiin mahdottomaksi. (Kivirauma, 1989, 164.) Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan mietinnöissä mainitaan CP-vammaisten lasten koulupaikoista 1960- luvulla. CP-vammaiset oppilaat ovat opiskelleet kansakoulun aivovaurioluokalla (7,2%), raajarikkoisten koulussa (6,4%), apukoulussa (6,9%), kansakoulussa (45,8%), oppikoulussa (3,5%) sekä muissa kouluissa (5,5%). Neljännes CP-vammaisista oli vapautettu oppisvelvollisuudesta. (Erityisopetuksen suunnittelutoimikunta, 1970, 68.) Oppivelvollisuuden vapautuksesta tehtiin päätöksiä raajarikkoisten eli liikuntavammaisten osalta liikuntavamman tason mukaan (Erityisopetuksen suunnittelutoimikunta, 1970, 68; Moberg, 2002, 35).

Vuonna 1966 kuntoutuskomitean ajatus oli, että vammaisen oppilaan on hyvä kouluttautua normaaliopetuksen eli yleisopetuksen parissa. Tämä ajatusmalli oli yhteydessä samoihin aikoihin invalidihuollon palveluiden siirtämisen kanssa yleisten yhteiskunnan palveluiden alueelle. (Ihatsu, 1995, 69) 1960- luvun lopulla erityisopetuksen järjestäminen kasvoi Kivirauman (1989, 11) sanojen mukaan räjähdysmäisesti. Sitä ennen sitä järjestettiin pääosin vain kaupunkien kouluissa (Kivirauma, 1989, 118). Samoihin aikoihin asetetun peruskouluasetuksen myötä kunta

velvoitti kouluja huolehtimaan kaikista, myös poikkeavien lasten opetuksesta. Poikkeavat lapset tuli ottaa osaksi opetusta, vaikka kunnalla ei olisi erityisluokkaa tai -koulua. (Ihatsu, 1995, 67; Kivirauma, 2002, 33; Kivirauma, 1989, 114- 115.)

1970- luvulla, perusopetukseen siirryttäessä, erityisopetusta pyrittiin viemään koko maata kattavaksi järjestelyksi (Jahnukainen, ym., 2012, 18; Uusikylä, 2005, 13). Peruskoulu-uudistus tapahtui vuosien 1972- 1977 välillä (Jahnukainen, ym., 2012, 18), jolloin taloudellinen kehittyminen oli Suomessa suotuisaa, joten uudistumiselle oli hyvät edellytykset (Kivirauma, 1989, 140). Koulu-uudistus nähtiin erityisesti yhteiskunnallisena uudistuksena. Konkreettisimmillaan uudistus näyttäytyi nelivuotisen opetusvelvollisuuden muuttumisena 9 vuotiseksi sekä koko ikäluokan opettamisena samalla koulutusväylällä – rinnakkaiskoulujen sijaan syntyi yhtenäiskouluja. Tasa-arvoa edistävän yhteiskunnan päämääränä oli tuoda erityisopetus ja yleisopetus lähemmäksi toisiaan. (Jahnukainen, ym., 2012, 18.) Vammaisten opetukseen alettiin panostamaan, sillä se kuului sosiaalipoliittiseen kehitysprosessiin, jossa keskityttiin tasa-arvon kehittämiseen (Ihatsu, 1995, 66). Vammaisten ja erityistä tukea tarvitsen oppilaiden sosiaalista integroitumista pidettiin uudistuksen yhtenä päämääränä (Merimaa, 2009, 20; Moberg, 2002, 37), sillä ympäristöllä nähtiin olevan suuri merkitys yksilön oppimisedellytyksiin (Kivirauma, 1989, 140- 141). Vammaisten integroitumisen kouluihin nähtiin tapahtuvan ympäristön ja yhteiskunnan konkreettisilla ja asenteellisilla muutoksilla (Kivirauma, 1989, 140- 141; Moberg, 2002, 37).

Vammaisten integroiminen koulutukseen 1970- luvulla näkyi Peruskoulukomitean sekä Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan mietinnöissä. Komiteamietinnöissä keskityttiin erityisesti integraation edistämisen keinoihin opetuksen keinoja kehittämällä. Komitea mainitsee suunnitelmassa usein differentiaation eli eriyttämisen käsitteen, jonka avulla oppilaalle annetaan tukea yksilöä parhaiten edistävällä tavalla. (Opetussuunnitelmakomitea, 1970, 70- 71, 115 – 116 & 131- 140; Ihatsu, 1995, 70- 71.) Mietinnöissä pidettiin *vajaaliikkeisten* eli liikuntavammaisten normaaliopetuksessa olemista suotavana etenkin keski- ja yläluokilla. Vajaaliikkeisille tuli järjestää apuvälineitä sekä kuljetusapua kouluun. Vaikeasti vammautuneet pystyivät ainakin osan kouluajastaan käymään heille suunnattua erityiskoulua. Komitea on kirjannut opetussuunnitelmaan lisäksi, että *vajaaliikkeiset aivovaurioiset* eli CP-vammaiset kuuluvat erityisluokkiin ja sisäoppilaitoksiin. (Erityisopetuksen suunnittelutoimikunta, 1970, 86- 87; Opetussuunnitelmakomitea, 1970, 148 & 152.) Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan mietinnöissä suunniteltiin myös vammaisten oppilaiden jatko-opintomahdollisuuksien parantamista (Erityisopetuksen suunnittelutoimikunta, 1970, 156). Mikäli opiskelu tavallisessa koulussa ei

onnistunut, liikuntavammaisille oli suunnattu kaksi erityiskoulua, jotka sijaitsivat Helsingissä ja Oulussa. Erityiskouluissa opetus oli pääsääntöisesti samaa mitä tavallisissa kouluissa. (Eri-tyisopetuksen suunnittelutoimikunta, 1970, 55- 56.) Voidaan päätellä, että 1970- luvulla osa liikuntavammaisista opiskeli tavallisissa kouluissa ja osa erityiskouluissa.

Erilaisuuden huomioon ottaminen nousi 1970-luvun komitean keskusteluissa keskeiseen asemaan (Ihatsu, 1995, 71; Merimaa, 2009, 20). Erityisopetusta alettiin pitämään suunnitelmallisenä osana koulun toimintamalleja. (Jahnukainen, ym., 2012, 18- 19) Integraatioajatus levisi erityisopettajankoulutukseenkin. Koulutuksessa alettiin kehittämään erityisopettajan työnkuvan suuntautumista yhä enemmän normaaliopetuksen pariin. Vuonna 1975 toteutettu YK:n vammaisten oikeuksien julistus myös edisti vammaisten opetuksen kehittymistä. Vammaisia alettiin integroidaan yhä enemmän normaalikoulujen yhteyteen. (Ihatsu, 1995, 74- 75.)

Integraatio -näkemys oli kuitenkin 1970-luvulla vasta alkutekijöissään, sillä erityisluokkamuu- toista opetusta pidettiin merkittävässä roolissa (Opetussuunnitelmakomitea, 1970, 106- 114 & 139- 144). Osa opettajista koki perusopetukseen siirtymisen uhkaavana. Erityisoppilaiden siir- tyminen tavallisille luokille tarkoitti tukioetuksen järjestämistä sekä mahdollista luokkakoko- jen pienentämistä. Opettajat eivät kokeneet olevansa tarpeeksi erikoistuneita poikkeavien oppi- laiden opetukseen tavallisessa koulussa. (Kivirauma, 1989, 116.) Myös oppilaiden tasapäistä- minen sai osakseen kritiikkiä – heikompien oppilaiden sopeutumista sekä lahjakkaiden oppilai- den oppimisen tukemista epäroitiin (Uusikylä, 2005, 14). Opettajat ajattelivat pitkälti, että poik- keavat lapset saavat parhainta tukea ja opetusta erityisluokilla (Ihatsu, 1995, 73). Ihatsu (1995, 74) kuitenkin korostaa, että näistä poikkeavista lapsista erityisesti kehitysvammaisten ei nähty kuuluvan normaaliopetuksen pariin. Liikuntavammaisten koulunkäynnin paikasta hän ei tällä aikavälillä maininnut.

Vuonna 1973 Sosiaali- ja terveysministeriö alkoi selvittämään, kuinka peruskoulutusta voitai- siin järjestää vammaisille lapsille, joiden kouluttautuminen yleisopetuksen piirissä olisi mah- dotonta. Tällöin laadittiin asetus vammaisten lasten erityiskouluista (asetus 398/1976). Nämä erityiskoulut olivat nykyiset valtion erityiskoulujen edeltäjiä (Merimaa, 2009, 20). Poikkeavien lasten integroimista tavalliseen kouluun eri tukikeinoin alettiin pitämään yhä tärkeämmässä roolissa. Eriyttämistä alettiin tukemaan kuntoutuksen, hoito- ja tukitoimien sekä erityisopetuk- sen avulla. (Merimaa, 2009, 20.)

3.2 1980-luku, osittaisen integraation aikakausi

Kun vuonna 1980 vammaisuuden lääketieteellisen näkökulman rinnalle syntyi sosiaalinen näkökulma, vammaisuutta käsitteenä alettiin hahmottamaan uusin tavoin. Koska vammaisuutta ja poikkeavuutta alettiin ymmärtämään yhä enemmän moniulotteisena ilmiönä, olivat koulut muutoksen edessä (Ihatsu, 1995, 82; Moberg, 2002, 36). Koulun muuttuminen vammaisille **suotuisammaksi** oli kuitenkin riippuvainen yhteiskunnallisista päätöksistä (Ihatsu, 1995, 82).

Integraatiota tavallisiin kouluihin alettiin pitämään yhteiskunnassa yhä sopivampana järjestelyinä, mikäli sinne hankittiin vammaista oppilaista tukevia apuvälineitä sekä kuntoutus- tuki ja hoitopalveluja (Martikainen, 1987, 87). Peruskoululain tultua määriteltiin myös asetus liikuntavammaisten kouluista (asetus 724/1984; Merimaa, 2009, 21). Lisäksi erityiskoulussa opiskelevien oppilaiden yhteyksiä koulun ulkopuolelle alettiin pitämään merkittävänä. Opettajien lisäkouluttautuminen sekä opetusmenetelmien kehittäminen nostettiin yhdeksi tavoitteeksi. Vaikeimmin vammaiset oppilaat alkoivat saada koulunkäyntiavustajia tukemaan heidän koulunkäyntiään. Liikuntavammaisten erityiskoulut, kuulo- ja näkövammaisten erityiskoulujen mukana, alkoivat välittämään tukea tavallisen peruskoulun opettajille muun muassa konsultoinnin, erilaisten kurssien ja oppimateriaalien muodossa. (Ihatsu, 1995, 82 & 85.) Vuonna 1985 ketään liikuntavammaista ei enää voitu vapauttaa oppivelvollisuudesta (Kouluhallitus, 1985, 45; Merimaa, 2009, 21).

Vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet muutti vammaisten asemaa kouluttautumisessa yhä tasa-arvoisempaan suuntaan. Tavoitteena suunnitelmassa kirjataan, että vammaisille oppilaille tulee luoda mahdollisimman hyvät edellytykset jatkokouluttautumiseen. (Kouluhallitus, 1985). Yhdenvertaiset mahdollisuudet jatkokouluttautumiseen oli yksi syy vuoden 1983 tasokurssien poistamiseen (Saloviita, 2006, 143). Näiden muutosten myötä jokaista mukautettua opetussuunnitelmaa piti voida käyttää osana yleisopetusta, sillä aiemmin mukautettuja opetussuunnitelmia käytettiin vain erityisluokissa. Mukautettuja suunnitelmia enemmän kuitenkin suosittiin, että oppilas noudattaisi kokonaan yleisopetuksen opetussuunnitelmaa, sillä monen eri suunnitelman käyttö koettiin opettajille hankalaksi. (Ihatsu, 1995, 86- 87; Kouluhallitus, 1985.) Tarvittaessa liikuntavammaiselle oppilaalle asetettiin 11 vuoden oppivelvollisuus, mutta tällöin kyseessä oli yleensä vaikeasti vammaisen oppilas (Kouluhallitus, 1985, 45).

Pelkät koulun ulkopuolelta tuleva määräykset eivät tuoneet suurta muutosta integraation lisääntymiseen. Opettajajärjestöt eivät kannattaneet vammaisten integroitumista, kuin lähinnä fyysi-

sen integraation muodossa. Moninaiset opetusmuodot sekä opetussuunnitelmat tuli heidän mielestään kieltää. Opettajajärjestöt perustelivat vammaisten oppilaiden yksilöllistä huomioimista luokan rutiinien muutoksina sekä opettajille aiheutuvana lisätyönä. Tämä vaikutti opettajan-koulutuksen integraatiokokeilujen vähäisyyteen. Integraation toteutuminen 1980-luvulla oli osittaista integraation aikaa. Vaikka lainsäädännöllisiä esteitä poistettiin, niin velvoittavia uusia lakeja ei integraation edistämiseksi tarpeeksi asetettu. (Ihatsu, 1995, 87- 89.)

3.3 1990-luku ja hätäintegraatio

Integraatio muutti muotoaan vuonna 1993 Ihatsun (1995, 91) sanoin hätäintegraatioksi. Hätäintegraatio perustui taloudellisesti huonoon tilanteeseen, jonka vuoksi 27 erityiskoulua lakkautettiin, ja erityisopetukseen kuuluvia oppilaita siirrettiin tavallisiin luokkiin. Tämä tarkoitti luokkakokojen kasvamista sekä opettajan työnkuvan muuttumista. (Ihatsu, 1995, 90- 91; Lindström, 2005, 21- 22.) Lama näkyi uudessa opetussuunnitelmassa, jossa opetuksen päämäärät sekä oppimäärät asetettiin väljästi. Kouluille suotiin yhä enemmän valtaa tehdä opetukseen liittyviä päätöksiä. Samalla kunnille annettiin valtuuksia päättää erityisopetuksen kehittämisestä. (Ihatsu, 1995, 92- 93.)

Opetushallituksen integraation kannatuksesta huolimatta luokkamuotoinen erityisopetus oli 1990-luvun alkupuolella yhä vahvasti läsnä kouluissa (Moberg, 1996, 126). Opettajien ammattijärjestö OAJ oli sitä mieltä, että vammaisten lasten opetus kuuluu järjestää heitä parhaiten palvelevalla tavalla, mikä on usein erityisluokka tai erityiskoulu. Jotta vammaisen oppilas siirtyisi yleisopetukseen, tulisi hänen yleiset valmiutensa arvioida, ja arviointien vastuu olla erityiskouluilla. (Ihatsu, 1995, 92- 93.) Myös erityisopettajien integraationäkemyks oli vielä vuoden 1995 integraatiokannanotossa suhteellisen jyrkkä. Erityisopettajien mielestä vammaisten opetus tulisi järjestää heille parhaiten sopivalla tavalla, mutta integraatio on vain yksi keino erityiskoulujen lisäksi järjestää opetusta ja edistää yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta. He painottivat, että integraatiota ei voitaisi toteuttaa säästökeinoin. (Moberg, 1996, 132.)

Opetusjärjestöjen ja erityisopettajien näkemyksiä vastaan 1990-luvun Hollowoodin ym. tutkimuksesta on käynyt ilmi, että vaikeasti vammaisen oppilas ei ole vinyt muiden oppilaiden opetuksesta aikaa tai heikentänyt heidän oppimistuloksiaan. (Hollowood, ym., 1995, 248- 249) Moberg (1996, 130- 131) korostaa, että sosiaalinen integraatio parantaa oppilaan elämänlaatua,

sillä koulu muovaa oppilaiden sosiaalista elämää. Ei ole kuitenkaan itsestään selvää, että vammaisen oppilas tavallisessa koulussa integroituisi sosiaalisesti, sillä vammaisen oppilas tarvitsee ympäröivän yhteisön hyväksynnän integraatiosta (Moberg, 1996, 131).

Vuonna 1994 Yhdistyneiden Kansakuntien kokouksessa tehtiin Salamancan sopimus, jossa määritellään inklusion periaatteet ja päämäärät (UNESCO, 1994). Inklusio -näkemystä alettiin edistämään sopimuksen mukaisesti Suomessa, sillä Suomi sitoutui noudattamaan Salamancan sopimusta. Sopimuksen yhtenä päämääränä oli, että erityisen tuen oppilaista mahdollisimman usea pystyisi käymään koulunsa yleisopetuksen mukana. (Malinen, ym., 2010, 353.) Myös vuoden 1998 perusopetuslaki otti sopimuksessa kirjattuja asioita huomioon (Perusopetuslaki, 1998). Lain muutoksen näkyivät niin, että erityisopetukseen kuuluvalla oppilaalla tuli järjestää henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman eli HOJKS -asiakirjan mukaista opetusta. Lainsäädännön myötä pyrittiin tuomaan erityisopetusta ja yleisopetusta lähemmäs toisiaan. (Merimaa, 2009, 21.)

3.4 2000-luvulta nykypäivään

Vuoden 1998 perusopetuslaki sekä muut laissa tehdyt muutokset muuttivat erityisopetuksen ja näin ollen liikuntavammaisten koulunkäynnin suuntaa (Jahnukainen, ym., 2012, 20; Perusopetuslaki, 1998). Saloviitan (2006, 152) mielestä integroitu opetus ei kuitenkaan näkynyt 2000-luvulla kouluissa käytännön tasolla, vaikka vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tähdättiin osallistavaan opetukseen. Kivirannan ja Jokisen tutkimuksen mukaan liikuntavammaisista oppilaista 40 prosenttia kävi koulua tavallisessa yleisopetuksen luokassa ja 60 prosenttia erityisopetuksen yhteydessä 2000-luvun alussa. Tästä 60 prosentista 18 prosenttia kävi koulua valtion erityiskoulussa. Kyseiseen tutkimukseen osallistui 195 Itä-Suomen alueella asuvaa lasta, joilla oli todettu vamma, joka vaikeuttaa liikkumista. (Kiviranta & Jokinen, 2003, 44 & 86- 87.) Tilastokeskuksen mukaan puolestaan vuonna 2011 erityisopetukseen kuuluvien ja erityiskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden määrä oli 13,3 prosenttia, kun taas vuonna 2018 pienentynyt 8,6 prosenttiin (Tilastokeskus, 2019). Erityiskoulussa opetusta saavien määrä on siis pienentynyt vuosittain. Syynä tämän tuloksen taustalla on muun muassa erityiskoulujen lakkauttaminen ja inklusion tavoittelu (Merimaa, 2009, 43).

Integraatio sekä inklusio ilmentävät 2000-luvun normalisaatiota kouluissa. Integraation päämääränä on mahdollistaa vammaisen lapsen kokonaisvaltainen osallisuus hänen elinpiirissään sekä myöhemmässä yhteiskunnallisessa osallistumisessa. Laadullisessa integraatiossa oppilaan

opiskeluympäristö luodaan hänen tarpeitaan vastaavaksi, kun taas fyysisessä integraatiossa vammaisen lapsi käy koulua hänelle soveltuvassa lähimmässä koulussa. (Merimaa, 2009, 40.) Tavoitteena on, että koulupaikka olisi sama silloinkin, jos oppilaalla ei olisi vammaa (Merimaa, 2009, 40; Murto, 2002, 7). Kaikki opettajat eivät koe integraation palvelevan erityisoppilaita. Ajatuksena integraatiota pidetään hyvänä, mutta riittämättömät resurssit ja tukitoimet oppilaille asettavat opettajille haasteita vastata jokaisen yksilöllisiin tarpeisiin. (Merimaa, 2009, 39- 40.)

Inklusioajattelu puolestaan etenee integraatioajattelua syvemmälle – kyseessä ei ole pelkästään koulun käytänteiden vaan myös ajattelutavan sekä uskomusten ja asenteiden muuttaminen (Merimaa, 2009, 42). Inklusiolla tarkoitetaan jokaisen oppilaan opiskelua heidän lähikouluisaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti (Naukkarinen, 2018). Kun integraatiossa oppilas siirtyy yleisopetukseen niin inklusiossa oppilaan opiskelu on jo alun perin alkanut yleisopetuksen piirissä (Moberg, 2002, 43; Murto, 2002, 7; Teittinen, 2006, 18). Booth ja Ainscow (2005, 14) mieltävät inklusion jatkuvaksi prosessiksi, jossa tehdään muutoksia oppilaiden oppimisen ja osallisuuden vahvistamiseksi.

Inklusion mukainen toimiminen näkyy erityiskoulupaikkojen vähenemisenä, vaikka erityisopetukseen kuuluvien oppilaiden määrä on noussut. Lähikouluperiaatetta on tästä päätellen noudatettu. (Merimaa, 2009, 43.) Inklusion käyttöönoton myötä on havaittu, että se on lisännyt liikuntavammaisten oppilaiden sosiaalisia ihmissuhdetaitoja. Tarkoituksenmukainen inklusio ei kuitenkaan toteudu oppilaan ollessa pelkästään samassa luokkahuoneessa vammattomien kanssa. (Kirk ym., 2012, 389.) Tavallisessa koulussa ja yleisopetuksen luokassa opiskeleminen liikuntavammaisten osalta vaatii opiskeluympäristön muuttamista sekä muita erilaisia tukimuotoja oppilaan täysivaltaisen osallisuuden mahdollistamiseksi (Merimaa, 2009, 43). Curtinin ja Clarken (2005) tutkimuksessa havaittiin, että inklusioon pyrkiminen vaatii liikuntavammaisten oppilaiden kohtaamisen yksilöinä sekä kouluja kehittämään tapoja, joilla liikuntavammaisten oppilaiden henkilökohtaiset tarpeet tunnistetaan ja opetusta järjestetään sen mukaisesti (ks. Curtin & Clarke, 2005).

Nykypäivänä oppilaiden koulunkäyntiä ja tuen saamista ohjaa Suomessa vuonna 2011 voimaan noussut kolmiportaisen tuen malli (yleinen, tehostettu, erityinen), jossa oppilaan tukea ja oppimista tarkkaillaan yleisen, tehostetun ja erityisen tuen kautta. (Opetushallitus, 2014, 61.) Samansuuntainen malli on Yhdysvalloissa käytössä oleva RTI- malli, joissa tukea tarkastellaan kolmen kehän kautta. Ensimmäisellä kehällä tukea tarjotaan yleisopetuksen piirissä ja seuraavalle kehälle siirrytään, mikäli tuen tarve ei ensimmäisellä kehällä ole riittävää. (Brown-

Chidsey, & Steege, 2010, 5.) Molemmat mallit korostavat ennakoivaa varhaista tuen järjestämistä. Liikuntavammaisen voi opiskella usein yleisopetuksen luokassa, mutta hän saa siellä erilaisia apuvälineitä ja tukitoimenpiteitä (Kirk, ym., 2012, 387). Vammaisten lähikouluperiaatetta ja opintojen toteutumista on alkanut myös tukemaan VALTERI-palveluverkosto. Kyseinen verkosto kehittää opettajille ohjelmia ja palveluja, joiden avulla vammaisia ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita voidaan tukea lähikoulussa. VALTERI-keskuksen tarjonta löytyy kaikille opettajille internetistä, jonne palvelut on luokiteltu kohderyhmien mukaan. VALTERI-palveluverkosto kattaa seitsemän valtion erityiskoulua. Alun perin koulut oli jaettu vammaisiin erikoistuneiksi, mutta nykyään koulujen kohderyhmät ovat muuttuneet. (Koivula & Siiskonen, 2009, 173- 174.)

Kansainvälisellä tasolla on löydetty yhteneväisiä piirteitä sille, mitä inklusiivinen opetus on. Nykyään vammaisten oppilaiden kohdalla yhtenevänä päämääränä pidetään tavallisessa lähikoulussa ja luokassa opiskelemista ikäistensä oppilaiden kanssa. Vammaisen lapsen oikeutena nähdään apuvälineet, tukipalvelut ja yksilölliset opiskeluohjelmat, jotka tukevat opiskelua tavallisessa luokassa. (Mitchell, 2005.) Näiden Mitchellin kokoamien yhtenevien näkemysten lisäksi on kuitenkin tärkeää ymmärtää, että vammaisten koulunkäynti toteutuu kansainvälisellä tasolla vaihtelevasti. Inklusio on globaali ilmiö, jota käsitetään eri tavoin. Kaikille kulttuureille sopivan inklusiivisen mallin kehittämisen ei tulisi olla päämäärä, sillä yksi yhtenäinen opetuksen malli ei sellaisenaan sovi kaikkiin kulttuureihin. (Malinen, ym., 2010, 358- 360.) Vammaisuudelle ei ole olemassa yhtä universaalial määritelmää (Savolainen & Kokkala, 2006, 4; Malinen, ym., 2010, 358- 360), joten opetusta järjestetään eri lähtökohdista ja kulttuureista käsin. Jokaisen maan koulujärjestelmän aatteellinen perusta tulee käsittää, jotta voidaan ymmärtää, kuinka inklusio siellä hahmotetaan (Malinen, ym., 2010, 358- 360). Inklusio on tavoite, jota tulee kehittää jatkuvasti koulukulttuurin, opetukset periaatteiden sekä käytännön näkökulmista (Booth & Ainscow, 2005, 14 & 19).

Erityisopetuksen muutoksista voidaan päätellä, että liikuntavammaisten koulunkäynti on muuttunut vuosikymmenien aikana. Yleisten linjausten mukaan korostetaan lähikouluperiaatetta, yksilöllisten oppimispolkujen mahdollistamista, varhaista ennakkointia sekä monialaista yhteistyötä ja yhteisöllistä toimintakulttuuria (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). Silti liikuntavammaisille suunnatuilla erityiskouluilla on paikkansa yhteiskunnassa, sillä erityiskoulut ovat usein vaikeimmin liikuntavammaisille paras mahdollinen tapa käydä koulua (Merimaa, 2009, 39- 40). Keskeisessä asemassa pidetään oppilaan vahvuuksia, osallisuuden ja toimijuuden mah-

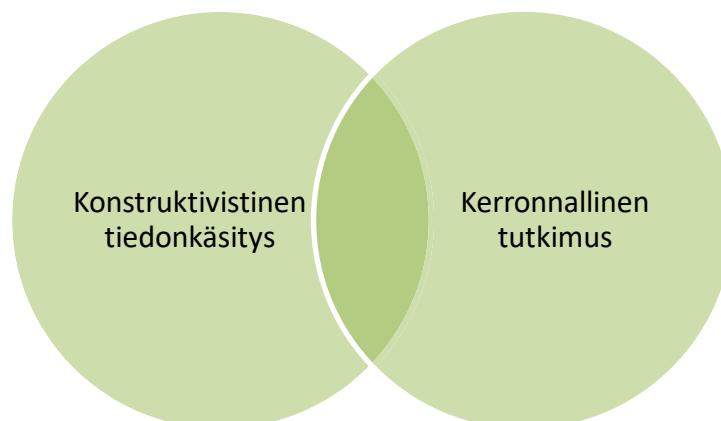
dollistamista, tuen tarpeen tunnistamista sekä siihen varhain puuttumista. Opettajan tulee havaita tuen tarve, ja järjestää jokaiselle oppilaalle opetusta sen mukaisesti. (Ojala & Vierelä, 2018, 164.) Lindqvist ja Nilholm (2013) tutkivat Ruotsissa koulujen rehtorien havaintoja ja käsityksiä erityistä tukea tarvitseville lapsille järjestetyistä toimenpiteistä tavallisessa koulussa. Tutkimustuloksissa ilmeni, että rehtorien tulee olla aktiivisia ja halukkaita järjestämään tukea sitä tarvitsevalle oppilaalle, jotta tuen toteutus järjestyy. (Lindqvist & Nilholm, 2013.) Tuloksista voidaan päätellä, että opettajien lisäksi rehtorit ovat tärkeässä roolissa järjestämässä tukea sekä kehittämässä inklusiivista koulua.

Liikuntavammaisten koulunkäynti näyttää muuttaneen muotoaan integraatioon ja myöhemmin inklusioon pyrkimisen myötä. Kun 1970-luvulla poistettiin rinnakkaiskoulujärjestelmät ja pyrittiin saamaan kaikki yhteiseen kouluun, niin nykypäivänä tavoitellaan yhteiskunnallisia ajattelutapojen ja asenteiden muutoksia. Mielenkiintoista sinänsä on, että erilaisuudesta, siihen sopeutumisesta sekä asennoitumisesta keskusteltiin jo 1970-luvun koulumaailmassa (ks. Kivirauma, 1989, 141).

4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tässä luvussa käsittelen omia metodologisia valintojani sekä tutkimuksen toteutuksen kulkua. Tutkimuskysymyksiini vastaan laadullisesti narratiivista eli kerronnallista lähestymistapaa sekä aineistoa hyödyntäen. Aineistoni muodostuu vapaamuotoisista kirjoitelmista, jotka sisältävät kertomuksia.

Narratiivisuuden lisäksi konstruktivistinen tiedonkäsitys ohjaa tutkielmani metodologisia lähtökohtia. Heikkisen (2000, 49) mukaan narratiivisuus tietämisen tapana yhdistetään usein konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen. Konstruktivistisessa tiedonkäsityksessä aikaisemman kokemuksen ja tiedon pohjalta rakennetaan eli konstruoidaan uutta tietoa (Bruner, 1996, 19; Heikkinen, 2000, 50; Puolimatka, 2002, 32-33). Todellisuus rakennetaan tietoisuuden eli omien havaintojen ja kokemusten pohjalta (Kalli, 2006, 10), kun taas itse tieto on sosiaalisesti sekä kognitiivisesti rakentunutta (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen, 2006, 21). Tätä itse luotua todellisuutta konstruoidaan kulttuuristen työkalujen kautta (Bruner, 1996, 19- 20). Tässä tutkimuksessa konstruktivistinen tiedonkäsitys painottuu lisäksi sosiaaliseen konstruktionismiin, jossa korostetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä kokemusten rakentumisessa. Sosiaalinen vuorovaikutuksen kautta synnytetään ajatuksia, joita olisi yksin hankala saada esiin (Tynjälä, ym., 2006, 28). Näen tämän tutkimuksen vuoropuheluna, jossa aineisto ja tutkijan tulkinta muovaavat toisiaan.



KUVIO 1. Tutkimuksen metodologinen pohja.

4.1 Tutkimuskysymykset

Pro gradu- tutkielmassani keskityn käsittelemään liikuntavammaisten aikuisten koulukokemuksia kirjoitettujen kertomusten pohjalta. Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia

koulukokemuksia liikuntavammaiset aikuiset ovat kokeneet. Koulukokemusten kautta tuon esille, kuinka liikuntavammaisuus erilaisuuden muotona vaikuttaa koulunkäyntiin. Nostan kertomuksista esille asioita, joita opettajien tulisi huomioida liikuntavammaisten opetuksessa. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia koulukokemuksia liikuntavammaiset aikuiset kertovat?
2. Miten liikuntavammaiset aikuiset kokevat erilaisuutensa vaikuttaneen koulunkäyntiin?
3. Mitä liikuntavammaiset aikuiset toivovat opettajien tietävän liikuntavammaisuudesta sekä liikuntavammaisten opetuksesta?

4.2 Kerronnallinen tutkimus

Narratiivinen eli kerronnallinen tutkimus on yksi laadullisen tutkimuksen menetelmä, jonka tarkoituksena on nostaa yksilöllisiä kokemuksia eletystä elämästä ja todellisuudesta suoran yleistämisen sijaan. Ihminen hahmottaa luontevasti kokemusten ja kerronnallisuuden kautta itseään, muita sekä ympäröivää maailmaa. (Erkkilä, 2005, 200; Heikkinen, 2015, 156; Tökkäri, 2018, 68.) Kerronnallisen tutkimuksen pääpainona on keskittyä kertomuksiin ja niiden tiedon välittämiseen (Heikkinen, 2015, 151). Narratiiveissa kuvaillaan yksilöllisistä kokemuksista käsin jotain ilmiötä, aihetta tai teemaa (Erkkilä, 2005, 198). Kerronnallinen lähestymistapa sopii tästä syystä luontevimmin tämän tutkimuksen metodologiseksi valinnaksi. Kerronnallinen tutkimus voidaan nähdä tutkimuksena, joka hyödyntää kerronnallista materiaalia, mutta myös tutkimuksena, joka on maailmasta tuotettu kertomus. (Heikkinen, 2015, 151; Heikkinen, 2000, 47.) Tässä tutkimuksessa keskitytään hyödyntämään aineistojen kerronnallista materiaalia. Ilmiö tai asia, johon keskitytään, on hyvä olla tarkoin määritelty. Vaikka narratiivisen tutkimusotteen sisälle mahtuu paljon erilaisia aineiston keruu ja analyysitapoja, niin kertomuksen käsite on kaikille suuntauksille yhtenäisesti tärkeässä roolissa (Heikkinen, 2000, 47). Narratiivit ovat oiva keino tarjota erityisesti vähemmistöryhmien ajatuksia kuuluville (Bold, 2012, 61).

Narratiivinen tutkimus kattaa paljon käsitteitä, jotka ovat yhteydessä toisiinsa. Käsitteet *tarina*, *narratiivi* ja *kertomus* mielletään usein toistensa synonyymeiksi, vaikka kertomus mielletään yleisesti tarina -käsitteen yläkäsitteenä (ks. Abbot, 2009, 13- 27). Kertomus voidaan esittää monin eri tavoin, kuten esityksin tai kuvin, tässä tutkimuksessa vapaamuotoisten kirjoitelmien kautta. Kertomukset siis ilmentävät samaa tarinaa eri tavoin, kun taas tarinoissa keskitytään kertomuksen juonen esille tuomiseen. (Heikkinen, 2015, 151.) Riessmanin (2008, 3- 4) mukaan narratiivit ovat puhutun tai kirjoitetun kielen kautta muotoutuneita ilmentymiä, kuten tarinoita,

novelleja, saagoja ja myyttejä, joiden avulla omia kokemuksia tulkitaan. Bruner (1985, 113) tulkitsee narratiivin olevan muoto, joka rakennetaan narratiivisessa ajattelun prosessissa. Päädyin tämän tutkimuksen teon kohdalla siihen, että käytän käsitteitä tarina, narratiivi ja kertomus synonyymeina keskenään. Olennaista tutkimuksessani on tutkia koulukokemuksia sisältöineen eikä niinkään sitä, kuinka juonellisesti tai millä tavoin kokemuksista kerrotaan. Lisäksi tutkimuskirjallisuudessa voi esiintyä käsitteiden käytön eroavaisuuksia, vaikka kyseessä olisi saman asian tarkastelu. Käytän tutkimuksessa kuitenkin eniten käsitettä kertomus, jolla viitataan osallistujien tekemiin kirjoitelmiin, joita analysoin.

Jos halutaan ymmärtää ihmisten toimintaa ja ajattelua, niin kertomukset ja niiden tutkiminen ovat luontainen tapa tehdä tutkimusta. Kertomukset ovat yksi varhaisimmista tavoista jäsentää kokemuksia ja tietämystämme. (Bruner, 2006, 146; Heikkinen, 2015, 149; Lieblich ym., 1998, 7; Polkinghorne, 1995, 12.) Ne ilmentävät kulttuurista ymmärtämistä (Syrjälä, 2010, 252) sekä ihmisen identiteettiä, sillä kertomukset jäljentävät elämää ja nykyistä todellisuutta (Lieblich ym., 1998, 7). Kertomus voi tarkoittaa keskustelutilannetta, joka muotoutuu kertomukseksi yhteisen kokemuksen kautta. Käsitteenä se voidaan myös ymmärtää tietämisen muotona, jossa rakennetaan minuutta ja käsitetään ajallisuus. Kertomus ja kokemus ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. (Salo, 2008, 83- 84.) Tässä tutkimuksessa kertomuksen käsite heijastuu tietämisen muotona – tietämys rakennetaan kerronnallisista koulukokemuksista. Abbott (2008, 86) ja Ihanus (1999, 245) puolestaan mainitsevat, että kertomukset ovat väylä vaikuttaa johonkin oman tahdon mukaisesti. Riessman (2008, 7- 8) korostaa, että kertoessaan tutkittava miettii, millaisen kuvan haluaa itsestään kertomuksessa tuoda ilmi. Tutkittava siis voi kertomusta tehdessään valikoida, mitä kertoo ja jättää kertomatta. Kertomukset ovat myös keino väitellä ja puolustaa jotain tiettyä asiaa (Riessman, 2008, 9). Lopulliseen kertomuksen muotoon vaikuttaa se, että mitä tarkoitusta varten, milloin, kenelle ja missä kertomus esitetään (Ihanus, 1999, 247).

Syrjälä (2010) kertoo, että narratiivisuus tarkoittaa koko elämän ja yksittäisten kokemusten sidosta. Narratiivisuus on tutkimuksellinen lähestymistapa, joka soveltaa ja analysoi kertomuksia. Kertomukset välittävät todellisuutta. (Syrjälä, 2010, 252- 253.) Niiden on hyvä sisältää alku, juoni ja loppu (Polkinghorne, 1995, 12; Riessman, 2008, 4; Syrjälä, 2010, 257). Aineistosta on kuitenkin mahdollistaa nostaa kerronnallisia tulkintoja, vaikka se ei rakentuisikaan kovin juonellisesti (Heikkinen, 2015, 159; Polkinghorne, 1995, 6). Tässä tutkimuksen keskiössä ovat kirjalliset kertomukset, jossa kirjoittajat keskittyvät muistelevaan omia koulukokemuksia. Kaikki kirjalliset kertomukset, yhtä lukuun ottamatta, sisältävät selkeää juonellisuutta.

Jotta kertomukset välittävät tietoa eteenpäin, tulee niitä tulkita. Tutkija tulkitsee aineistoa niin, että hän kerää merkityksiä kertomuksista. Kertomukset eivät ole tutkimusta ilman tulkintaa. (Lichtman, 2013, 95 & 98.) Tulkinta ei ole kuitenkaan vain toiminnan kuvailua, vaan tutkijan tulee selvittää, kuinka tutkittava ymmärtää itsensä kertomuksessaan (Erkkilä, 2005, 198; Polkinghorne, 1995, 17). Parhaimmassa tilanteessa kertomuksen tulkinta vaikuttaa sekä tutkijan että lukijan näkemyksiin ja ajatuksiin ympäröivästä maailmasta (Syrjälä, 2010, 258). Lisäksi tutkijan tulee tiedostaa oma tulkintansa, hänen tulee välttää aineiston ali- tai ylilukemista (Abbott, 2008, 86 & 89).

4.3 Vapaamuotoiset kirjalliset kertomukset

Keräsin tutkielmani aineistoksi vapaamuotoisia kirjallisia kertomuksia. Laadullisen tutkimuksen aineisto voidaan hankkia kirjoitelmina, ne voivat olla kerättyjä tai valmiita aineistoja (Heikkinen, 2000, 51; Lichtman, 2013, 232; Lieblich, ym., 1998, 3). Kirjoitetun kertomuksen kautta on mahdollista hahmottaa yksilön tapahtumien kulku ja arvot, jotka kytkeytyvät toisiinsa (Hänninen, 2008, 122- 123). Vapaamuotoiset kirjoitelmat olivat sopivin tapa tämän tutkimusaiheen kohdalla, sillä koulukokemukset ovat laaja, usein kronologisesti käsitettävä ilmiö, josta voi olla helpompaa kuvailla arjen tilanteita ja omia tuntemuksia kirjoitetun tekstin muodossa. Osallistujan on mahdollista tällöin kertoa juuri niistä asioista, mitkä hän itse on kokenut kertomisen arvoisiksi. Kirjoitetut kertomukset aineistona voivat tarjota ”ikkunan ihmisen mieleen” eli tarjoavat mahdollisuuden syvällisempään tulkintaan (Lichtman, 2013, 231- 232). Parhaimmillaan kokemukset ja niiden kautta kirjoitetut tarinat auttavat itseään tunnistamaan omia ajatuksia ja muovaavat niitä uudelleen (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, 41- 43).

Tuomi ja Sarajärvi kertovat, että yksityiset dokumentit ovat toimivia aineistoja, mikäli kirjoittaja kykenee ilmaisemaan kokemuksiaan parhaimmalla tavalla kirjallisessa muodossa, ja kokee kirjoittamisen yhtenä vahvuutenaan itsensä ilmaisussa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 96). Otin tämän asian huomioon tutkimuskutsussani (LIITE 1) näillä sanoin: ”*Jos kirjoittaminen on sinulle haastavaa, voit pyytää itsellesi tutun henkilön kirjoitelman kirjuriksi tai haastattelijaksi. Voit myös kertoa kokemuksistasi äänitallentimelle ja lähettää sen sähköpostin liitetiedostona.*”. Huomioin aineistokeruussa siis mahdolliset rajoitteet, jotka voisivat estää kertomuksen tuottamisen kirjallisessa muodossa. Jokaisella halukkaalla täytyy olla yhtäläiset mahdollisuudet osallistua tutkimukseen.

Jokainen kirjoitelma alkoi niin, että osallistuja kertoi ikänsä, liikuntavammastaan sekä koulutaustastaan. Vapaan tehtävänannon tarkoituksena oli antaa kirjoittajalle täysi päätäntävalta tuoda hänelle merkityksellisiä asioita esille. Päämääränä aineiston keruussa on se, että tutkittava saa vapauden kertoa omin sanoin kokemuksistaan (Erkkilä, 2005, 200).

Koulukokemukset käsittävät pitkän aikavälin – ne alkavat ensimmäiseltä luokka-asteelta jatkuen yläkoulun loppuun. Lisäksi osa kirjoitelman tehneistä käsitti koulukokemukset myös esiopetuksen sekä yläkoulun jälkeisten opintojen aikajakaumana. Otin tietoisesti näitä peruskoulujan jälkeisiä kokemuksia mukaan aineiston analysointiin, sillä ne ovat osa tutkittavien kertomusta heidän koulunkäynnistään. Kyseessä on siis laaja, pisimmillään yli kymmenen vuoden jakso ihmisen elämästä, jota tarkastelen. Keskimääräinen kirjoitelmien mitta oli noin neljä sivua. Lyhin kirjoitelma oli sivun, pisin lähes 7 sivua. Kirjoitelmien tarkempia sanamääriä tuon esille luvun 4.4. taulukossa (TAULUKKO 1). Yhteensä aineistoa kertyi noin 36 sivua analysoitavaksi (fontti 12, riviväli 1,5).

4.4 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseeni osallistui 11 liikuntavammaista aikuista. Alkuperäisenä tavoitteena itselläni oli, että tutkimukseeni osallistuisi noin viidestä kymmeneen henkilöä. Valmistelin tutkimuskutsun, jossa pyrin kertomaan mahdollisimman selkeästi tutkimukseni tarkoituksen. Valmis tutkimuskutsu lähetettiin aluksi muutamalle vammaisjärjestölle eteenpäin jaettavaksi. Huomasin kuitenkin, että tätä kautta en tarpeeksi tutkittavia henkilöitä tutkimukseeni saa, joten päätin etsiä internetin sosiaalisen median kanavista lisää osallistujia. Löysin osallistujia Facebook -sivuston kautta. Laitoin jokaiselle löytämälleni henkilölle yksityisviestiä, joihin suurin osa heistä vastasi. Mikäli tutkimukseni kiinnosti lähestymääni henkilöä, lähetin hänelle tutkimuskutsun sähköpostiin. Tutkimuskutsun nähtyään lähestymäni henkilöt ilmoittivat päätöksestään tutkimukseen osallistumisen suhteen. Lähes jokainen vastaajista oli erittäin kiinnostunut aiheestani, ja osallistui mielelläni tutkimukseeni. Mitä henkilökohtaisempi ja rajatumpi aihe on, sitä todennäköisemmin siitä ollaan kiinnostuneempia kertomaan (Hänninen, 2015, 171). Uskon, että aiheen rajaaminen koulukokemuksiin auttoi tutkittavien lisäksi itseäni hahmottamaan tutkimustani ja sen päämääriä. Viestittely tutkittavien kanssa oli helppoa ja vaivatonta, sain heiltä lisää kysymyksiä kertomusten tekoon liittyen, mikä auttoi heitä niiden kirjoittamisessa.

Pyysin osallistujia kertomaan vapaamuotoisesti omista koulukokemuksistaan. Osallistujat saivat hyödyntää halutessaan tutkimuskutsussa ilmeneviä apukysymyksiä (LIITE 1). Asetin väljät

rajoitteet kirjoitelman tekemiselle siksi, että kukaan ei jättäisi osallistumatta liian suureksi koe-
tun työmäärän takia. Sainkin kirjoitelmia, joista suurin osa oli noin neljän sivun mittaisia. Osa
kirjoitelman tehneistä halusi vielä tehdä lisäyksiä jo lähettämäänsä kirjoitelmaan, sillä kokivat
niiden lisäämisen tärkeäksi osaksi koulukokemuksiaan. Päätin ottaa jokaisen kirjoitelman mu-
kaan tutkimukseen, sillä niistä löytyi tutkimusta edistävää tietoa. Tutkittavista 9 henkilöä oli
naispuolisia ja kaksi miespuolisia. Osallistujia oli yhteensä 11. Tavoitteenani oli saada mahdol-
lisimman heterogeeninen joukko tutkimukseeni myös koulutaustojen puolesta. Sain huomata,
että seitsemän osallistujaa oli käynyt koulunsa tavallisessa koulussa, kaksi erityiskoulussa ja
kaksi sekä tavallisessa koulussa että erityiskoulussa.

Suurin osa tutkittavista sai yhteydenottoni noin kuukasi ennen kirjoitelman palautuspäivämää-
rää. Muutama muu sai kutsuni hieman myöhemmin. Heilläkin oli kuitenkin hyvin aikaa tehdä
kirjoitelmaa, ja palautuspäivämäärää muutettiin, mikäli oli tarpeen. Alkuperäinen viimeinen il-
moittautumispäivä tutkimukseen oli 30.11.2019 ja palautuspäivämäärä kirjoitelmille oli
31.12.2019. Päätin nimetä jokaisen tutkimukseen osallistuvan peitenimin, jotta heidän ano-
nymiteettinsä säilyy. Kuulan mukaan peitenimien eli pseudonyymien käyttäminen on yleinen
käytännö laadullista tutkimusta tehdessä. Peitenimien käyttäminen on järkevä valinta tutkimuk-
sessa, jossa tutkittavan nimi esiintyy aineistoa käsiteltäessä usein. (Kuula, 2011, 215.) Tässä
aineistossa peitenimien käyttö on siis hyvinkin perustelua. Muut tiedot, jotka voisivat paljastaa
tutkimukseen osallistujan henkilöllisyyden, on muutettu.

Osallistujien ikäjakauma oli laaja. Iäkkäin osallistuja oli aloittanut koulunkäyntinä 1960-luvun
kansakoulussa, kun taas nuorimmat 2000-luvun peruskoulussa. Päätin jo tutkimuksen aiheen
valinnan aikaan rajata tutkimukseen osallistuvien ikärajan täysi-ikäisyyteen siitä syystä, että
täysi-ikäiset voivat itsenäisesti, ilman huoltaja lupaa, päättää tutkimukseen osallistumisesta.
Omien koulukokemusten kokonaisvaltainen pohdinta ja muistelu vaatii sen, että ainakin oma
peruskoulu-aika on ohitse. Suurin osa osallistujista on CP-vammaisia, jota heillä esiintyy lie-
västä liikuntarajoitteesta vaikeaan liikuntavammaisuuteen. CP-vamman lisäksi joillakin henki-
löillä liikuntavamman syynä on lapsuusiän nivelreuma, muutoin vaikea liikuntavamma tai ne-
liraaja- ja hengityshalvaus. Osalla osallistujista ilmaantuu liikuntavamman lisänä jokin liitän-
näisvamma, kuten puheen tuoton vaikeus tai hahmotushäiriö. Vammaisuus on kuitenkin vain
yksi erilaisuuden ilmentymä, joten en koe tarpeelliseksi osallistujien vamman tason tai muiden
ulkoisten piirteiden ja ominaisuuksien taulukointia.

Käytän tässä tutkimuksessa käsitteitä yleisopetus (yo) ja erityisopetus (eo) kuvaamaan osallistujien koulutaustoja, vaikka näitä molempia käsitteitä ei vielä 1960- luvun koulumaailmassa käytetty. Aineistoista tavallista koulua käyneiden liikuntavammaisten kertomuksista ei löytynyt viitteitä siitä, että he olisivat opiskelleet erityisluokassa. YO ja EO -lyhenteillä kuvaan fyysisiä koulurakennuksia, joissa osallistujat ovat opiskelleet. Tarkoitan siis yleisopetuksella tämän tutkimuksen puitteissa tavallisessa koulussa tapahtuvaa opetusta, kun taas erityisopetuksella viitataan erityiskoulun opetukseen. Näitä termejä käyttäessä on tärkeää ymmärtää, että nykypäivänä termit yleisopetus ja erityisopetus eivät määritä oppilaan koulupaikkaa fyysisesti. Oppilas voi käydä tavallista koulua, mutta saada erityisopetusta yleisopetuksen luokassa (ks. Opetushallitus, 2014). Alla on taulukko tutkimukseen osallistuvista taustatietoineen.

TAULUKKO 1. Osallistujien taustatiedot.

Osallistuja	Syntymävuosi-kymmen ja ikä	Koulutausta (kansakoulu/peruskoulu)	Kertomuksessa mainitut apuvälineet	Kertomuksen sanamäärä
Kaisa	1990- luku, 20-30	yo	pyörätuoli, sähköpyörätuoli	1022
Laura	1990 -luku, 20-30	eo → yo	pyörätuoli, kävelyteline, kannettava tietokone, reikälevyllä varustettu näppäimistö	1060
Liisa	1980- luku, 30-40	yo	-	418
Meri	1990- luku, 20-30	yo	pyörätuoli, sähköpyörätuoli	937
Pirjo	1990- luku, 20-30	eo	pyörätuoli	1083

Sanna	1990- luku, 20-30	yo	tietokonepöytä, tietokone	1288
Satu	1980- luku, 30-40	yo	-	2225
Siiri	1960- luku, 50-60	yo → eo	kainalosauvat pyörätuoli	1258
Teemu	1980- luku, 30-40	yo	-	419
Teppo	1990- luku, 20-30	yo	kävelyteline, sähkömopo, pyörätuoli	1273
Viivi	1990- luku, 20-30	eo	sähköpyörä- tuoli	103

yo = tavallinen koulu **eo** = erityiskoulu

4.5 Aineiston analysointi

Kerronnallisen tutkimuksen analyysin teolle ei ole olemassa vain yhtä tapaa. Tärkeintä on, että tunnistetaan erilaiset vaihtoehdot, joista valitaan oman tutkimuksen aineistolle sopivimmat (Hänninen, 2002, 30; Kaasila, 2008, 46; Tökkäri, 2018, 67). Rajojen asettaminen analyysitapojen välillä ei ole aina selkeää, sillä analyysitavat voivat integroitua keskenään. (Kaasila, 2008, 47- 48).

Tämän tutkimuksen aineistoa analysoin *narratiivien* analyysia hyödyntäen. Polkinghornen (1995) mukaan narratiivisessa analyysissa liikutaan pienistä elementeistä käsin ja kerronnan tapoihin keskittyen kohti uutta kertomusta, kun taas narratiivien analyysissa keskitytään kertomuksiin, joista etsitään teemoja ja kuvauksia. Narratiivisessa analyysissa ei käsitellä yleisesti valmiita kertomuksia. Yhteistä molemmille analyysitavoille on se, että päämääränä on kuvata kokemuksia kertomusten kautta. (Polkinghorne, 1995, 12- 15.) Polkinghornen jaottelu narratiiviseen ja narratiivien analyysiin pohjautuu Jerome Brunerin (ks. 1985, 98) käsitykseen kahdesta tietämisen tavasta, joita ovat narratiivinen ja loogis-tieteellinen eli paradigmaattinen tietämisen tapa (Polkinhorne, 1995, 9). Loogis-tieteelliselle tietämisen tavalle ominaista on aineiston luo-

kittelu ja loogisuuden kautta perustelu argumentointi. Narratiivisessa tietämisen tavassa keskittyy kertomusten tuottamiseen eri tapahtumista. Nämä molemmat tietämisen tavat ovat hyödyllisiä narratiivista analyysia tehdessä. (Bruner, 2006, 116- 117.)

Riessman (2008) jakaa teoksessaan aineiston analyysin neljään näkökulmaan, joita ovat rakenteellinen, visuaalinen, vuorovaikutuksellinen ja temaattinen analyysi. Riessmanin jaon pohjalta temaattinen näkökulma nousee tätä tutkimusta parhaiten palvelevaksi suuntaukseksi, sillä temaattinen analyysi keskittyy siihen, mitä kertomuksissa kerrotaan – mitä ne sisältävät. (Riessman, 2008, 53- 54.) Temaattinen analyysi on hyödyllinen ja joustava suuntaus, jonka avulla saadaan monimuotoista ja yksityiskohtaista tuloksia. Sen avulla voidaan analysoida osallistujien merkityksiä ja kokemuksia todellisuudesta. (Braun & Clarke, 2006, 78 & 81.) Puolestaan Lieblichin ym. (1998) jaottelevat narratiivisen analyysin holistisuus – kategorisuus vastakkainasettelusta kategorisuus sopii tämän tutkimuksen analyysisuuntaukseksi. Kategorisessa näkökulmassa tutkija jakaa jokaisen kertomuksen sitaatteja tiettyihin kategorioihin kertomuksista nousevien teemojen mukaisesti ja keskittyy tutkimaan tietyille ryhmälle yhteistä ilmiötä.

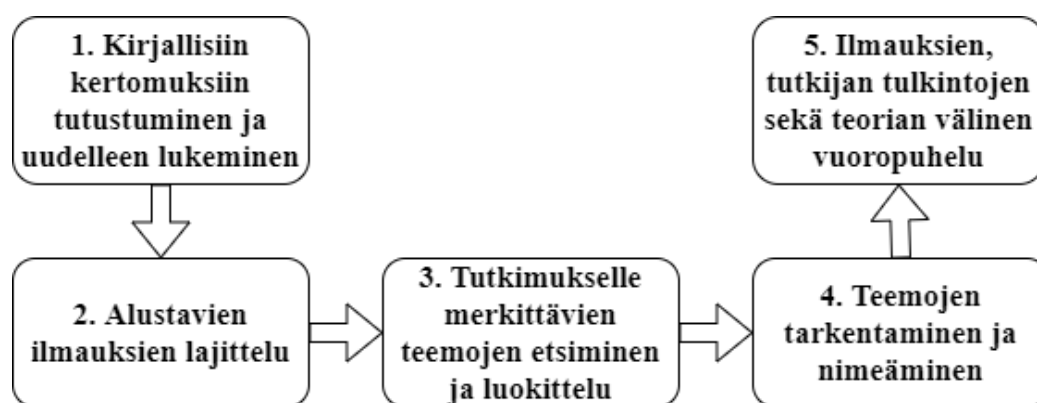
Näiden edellä kuvattujen suuntausten kautta tämän tutkimuksen analyysitavassa korostuvat temaattinen ja kategorinen näkökulma, jotka muistuttavat paljon toisiaan. Lisäksi analyysi noudattaa pitkälti narratiivien analyysin näkökulmaa, sillä pidän merkityksellisenä itse kertomusten sisällön tulkintaa. Näen narratiivien analyysin tarkoittavan *kertomusten analyysia*, sillä narratiivi voidaan rinnastaa tarkoittamaan kertomusta (ks. Heikkinen, 2010, 151; Siivonen, Snellman & Isopahkala-Bouret, 2013, 20). Kertomusten analyysi käsitteenä kuvaa, että kyseessä on analyysi, joka käsittelee kertomuksia. Tiivistetysti voidaan todeta, että tutkimukseni aineiston analyysi noudattaa *temaattista kertomusten analyysia*.

4.5.1 Analyysin eteneminen

Laadullisen aineiston analyysi kannattaa aloittaa tutustumalla aineistoihin, sillä se luo pohjan koko aineiston analyysille. (Braun & Clarke, 2006, 87; Hänninen 2015, 174.) Kahden lukukerran jälkeen on järkevää siirtyä aineiston varsinaiseen analyysiin (Hänninen, 2015, 174). Aineiston analyysin kirjoittaminen on tärkeää aloittaa jo analyysin alussa ideoiden purkamisella potentiaalisiin teemoihin. Aluksi on tärkeää etsiä paljon ilmauksia, sillä niistä voi myöhemmin karsia epäolennaisia pois. Tämän jälkeen aletaan etsimään ja muodostamaan teemoja, jolloin aiemmin etsityt samankaltaiset ilmaisut sijoitetaan samaan paikkaan. (Braun & Clarke, 2006, 86 & 89.)

Teemojen etsimisen jälkeen tarkasteltavaksi pääsevät potentiaaliset teemaehdokkaat. Tässä analyysin vaiheessa teemoja tulkitaan, ja katsotaan ovatko niiden alla olevat ilmaukset yhdenmukaisia. Ominaista tälle vaiheelle on teemojen yhdistyminen toisiinsa. Jos jotkin ilmaisut eivät sovi teeman alle, voi olla aiheellista teeman muokkaaminen tai ilmaisuille ”uuden kodin” etsiminen. Jotkin otteet tulee hylätä kokonaan pois. Tärkeää on, että teemoja muodostaessa tiedostan tutkimuksen päämäärän ja tutkimuskysymykset, joita analysoinnin on tarkoitus palvella. Teemojen muodostamisen jälkeen alkaa niiden tarkentaminen ja nimeäminen. Osa teemoista valikoituu yläteemoiksi ja osa alateemoiksi. Jokaisen teeman alle muotoutuu tarkkaan analysoitu tarina, joiden tulee olla yhteydessä tutkimuksen pääteemaan. Kun teeman pystyy selittämään napakasti, on se silloin tarpeeksi selkeä. (Braun & Clarke, 2006, 91- 92.)

Kaiken tämän jälkeen alkaa aineiston analyysin raportointi, jossa nostetaan esille teemojen kautta kertomuksista löytyviä lainauksia eli ilmauksia. Analyysin tulee osoittaa riittävää näyttöä teemoista. (Braun & Clarke, 2006, 93.) Ilmauksien tarkoitus tässä tutkimuksessa on kuvailla käsiteltävää teemaa, perustella tulkintojani sekä tuoda analyysiin mielekkyyttä. Tutkimustulokset esittelen niin, että kertomuksista nousevat ilmaukset, tutkijan tulkinta sekä teoria ovat vuoropuhelussa keskenään. Etsin kertomuksista yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia. Teemojen esille tuomisen tarkoituksena on oppia asettumaan tutkimukseen osallistuvien liikuntavammaisten aikuisten näkökulmaan ja ymmärtää heille merkityksellisiä koulukokemuksia. Alla olevan kuvion avulla hahmotetaan, kuinka aineiston analyysi etenee. Otin vaiheiden etenemiseen osittain mallia Braunin ja Clarcken (2006) artikkelista.



KUVIO 2. Analyysin etenemisen vaiheet.

5 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa analysoin kertomuksissa esiintyneitä koulukokemuksia. Analysoin kokemuksia temaattista kertomusten analyysia hyödyntäen. Tutkimuksen tulokset esitän aineistosta poimitujen ilmauksien, tekemieni tulkintojen sekä teorian avulla. Kyseessä on ennen kaikkea aineistolähtöinen tulosten analyysi. Vastaan kertomuksissa esiintyneiden teemojen kautta asettamiini tutkimuskysymyksiin (ks. KUVIO 3). Tutkimustulokset kuvaavat, millaisia koulukokemuksia liikuntavammaiset aikuiset ovat kokeneet. Tulosten yhteenveto -luvussa käyn vielä läpi keskeisimmät tutkimuksen tulokset vastaten tutkimuskysymyksiin.

5.1 Liikuntavammaisten aikuisten koulukokemukset

Kertomuksista nousevat kokemukset on jaettu alla olevan teemakartan mukaisesti eri teemoihin. Analysoin aineistoa pääteemoista käsin, joita ovat: 1. Erilaisuuden ja vammaisuuden kokemukset 2. Opettajien rooli ja merkitys kertomuksissa ja 3. Tavallinen koulu ja erityiskoulu kertomuksissa. Teemakartan teemojen avulla vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli millaisia koulukokemuksia liikuntavammaiset aikuiset ovat kokeneet. Yläteemojen alle olen sijoittanut niihin liittyviä alateemoja. Päädyin jaottelemaan teemat näiden kolmen pääteeman alle, sillä kertomuksista nousi paljon vammaisuuden aiheuttamia erilaisuuden kokemuksia. Myös opettajan roolia sekä näkemyksiä tavallisesta koulusta ja erityiskoulusta tuotiin vahvasti esiin. Koska osallisuus on laaja ilmiö (ks. Isola, 2017), niin olen pilkkonut osallisuuden kokemukset kahteen eri alalukuun.



KUVIO 3. Teemakartta.

5.1.1. Erilaisuuden ja vammaisuuden kokemukset kertomuksissa - erilaisuuden vaikutus koulunkäyntiin

Ensimmäisessä pääteemassa lähestyn kertomuksia koulussa koettujen erilaisuuden ja vammaisuuden kokemusten kautta. Vastaan tämän luvun kautta erityisesti siihen, kuinka liikuntavammaiset aikuiset kokivat erilaisuutensa vaikuttaneen koulunkäyntiin. Olen jaotellut kokemuksia erilaisuudesta erilaisuuteen suhtautumisen sekä osallisuuden ja toimijuuden kokemuksiin. Lisäksi tuon esille kokemuksia vertaistuesta. Erilaisuuteen suhtautumiseen liittyivät erityisesti kiusaamisen ja ulkopuolisuuden kokemukset.

Erilaisuuteen suhtautuminen

Vammaisen lapsi ajattelee lähtökohtaisesti olevansa tavallinen, mutta ympäristö voi joko heikentää tai vahvistaa lapsen ajatusmaailmaa (Loijas, 1994). Kukaan tavallista koulua käyvistä osallistujista koulua aloittaessaan ei lähtökohtaisesti kokenut olleensa huomattavan erilainen. Näissä kertomuksissa erilaisuutta koulussa alettiin kuitenkin tekemään enemmän tai vähemmän näkyväksi asiaksi niin opettajien kuin oppilaiden toiminnan kautta. Kaisan alla olevassa kuvailussa erilaisuus esiintyy huomiota herättävänä.

”Silloin ensimmäinen koulupäiväni alkoi niin, että minut ohjattiin koko luokan eteen kertomaan, miten erilaisuuteni ilmenee. Muut esittivät kysymyksiä, kuten Miksi sä oot tommonen? Missä sä nukut? Voiko suhun koskea? ja minä vastailin ujona istuen apuvälineeksi tarkoitettussa työtuolissa, jossa oli epämukava olla. Siihen asti olin ajatellut, etten oikeastaan ole kovin erilainen, mutta siitä hetkestä eteenpäin erilaisuus tehtiin kyllä näkyväksi.” (Kaisa, 20-30, yo)

Kaisaa erilaisuudesta kyseleminen selkeästi ahdisti – miksi juuri häneltä kyseltiin asioista, joiden hän ei edes ajatellut olevan erilaisuutta korostavia. Pahimmillaan erilaisuuden korostaminen ja luokittelu johtaa Erikssonin (2008, 49) mukaan oppilaan kielteiseen huomiointiin. Erilaisuus on toki voinut osin olla muiden oppilaiden näkökulmasta aitoa kiinnostusta. Myös Merin kertomuksessa erilaisuus tehtiin näkyväksi suhtautumisen kautta. Merin mukaan oppilaiden lisäksi opettajatkaan eivät osanneet suhtautua häneen normaalisti. Merin kertomuksesta voidaan havaita, että muiden suhtautuminen häneen on ollut tasapainoilua – välillä huomiota on annettu hänelle liikaa ja välillä liian vähän. Kaisan ja Merin kertomuksista voidaan päätellä, että liikuntavammaisuus voi olla monelle vammattomalle asia, jota he eivät ole aiemmin kohdanneet. *”Olin koko kouluni ainoa vammaisen ja se näkyi. Edes opettajat eivät tienneet, miten minuun tulisi suhtautua. Toisinaan tuntui, että minun menemisiäni ja oppimiskykyäni vahdittiin vähän liiankin tarkkaan, toisinaan taas saatoinkin jäädä oman onneni nojaan.” (Meri, 20-30, yo)*

Identiteetti ja itsetunto. Vammaisuus erilaisuuden muotona vaikuttaa itsetuntoon ja identiteettiin enemmän tai vähemmän lähes kaikissa kertomuksissa. Omaan identiteettiin ja itsensä hyväksymiseen liittyviä kokemuksia löytyi erityisesti Sadun, Siirin, Tepon, Merin, Pirjon, Kaisan ja Lauran kertomuksista. Heidän mukaansa kouluikässä oli paikoin vaikea olla sinut itsensä ja vammansa kanssa. Meri kertoo, kuinka hänellä oli alakoulun ensimmäisillä luokilla harhainen käsitys omasta pystyvyydestään, sillä ei halunnut, että häntä pidetään vammaisena. Myös Siirin kertomuksesta käy ilmi, kuinka hän ei halunnut tulla vammaiseksi luokitelluksi.

”Olin ainoa vammainen vammattomien keskellä. Tämä aiheutti sen, etten halunnut tulla, etenkin teininä, suurinkaan surmin niputettua vammaiseksi. Tämä johti tavallaan harhaiseen minäpystyvyyteen. Ajattelin pystyväni mihin vain, olevani vain terve, joka sattui tarvitsemaan apua arkisissa askareissa. Näin oli ainakin alakoulun ensimmäisillä luokilla.” (Meri, 20-30, yo)

Sadun kertomus alkaa niin, että hän kertoo omasta liikuntavammastaan. Jo kertomuksen alussa käy selväksi, että Satu ei kouluaikoinaan ymmärtänyt, että hänellä on CP-vamma, koska tällä nimellä hänen vammaansa ei kutsuttu. Sen sijaan hänelle kerrottiin, että hän on lähes tavallinen ja normaali. Sadun oli vaikea pitää itseään vain lievästi liikuntavammaisena, koska hän koki samaan aikaan olevansa erilainen kuin muut. Koulunsa hän kävi tavallisessa koulussa. Satu myös avautuu siitä, kuinka vasta aikuisiällä sai tietää, että hänellä on CP-vamma eikä kehitysvamma. Hänen mukaansa tietämättömyys omasta erilaisuudestaan vaikutti oman identiteetin muodostumiseen ja itsetuntoon. Voidaankin pohtia, että olisiko Sadun ollut helpompi suhtautua itseensä, mikäli hän olisi tiedostanut olevansa CP-vammainen, jonka vuoksi hänen oli mahdollonta hypätä narua välitunneilla.

”Vammainen, pizzanaamainen rillipää, kuka musta tykkäisi, en mä ainakaan”, kirjoitin 15-v päiväkirjaan. -- Tosin sain tietää CP-vammaisuudestani vasta noin 23- vuotiaana, kun laitoin internetin hakukoneeseen spastinen diplegia- termin, jonka olin lääkärin papereissa toistuvasti nähnyt. Meillä kotona puhuttiin vain kehitysvammasta (eli jos olisit syntynyt ajallasi, olisit ehtinyt kehittyä normaaliksi) vaikka CP-vamma ei ole kehitysvamma!!” (Satu, 30-40, yo)

Ristiriitainen tunne omasta kuuluvuudesta. Erilaisuuden vaikutus koulunkäyntiin välittyi kertomuksissa ristiriitaisina tuntemuksina omasta kuuluvuudesta. Ristiriitaisia tuntemuksia kuuluvuudestaan kertoivat Pirjo, Laura ja Siiri. Lauralla ristiriitaisuutta herätti siirtyminen erityiskoulusta tavalliseen kouluun, kun taas Siirillä siirtyminen tavallisesta koulusta erityiskouluun. Pirjon kohdalla tämä asia esiintyi erityisesti hänelle sopivan koulupaikan etsimisessä lukion jälkeen. Hän kertoo, että ei kokenut kuuluvansa erityiskouluun, mutta opettajat olettivat

hänen kuuluvan sinne. Tämä ristiriitaisuus aiheutti Pirjossa tunteen, että hän ei kokenut kuuluvan mihinkään. Pirjo myös kertoo, kuinka hänen monet liikuntavammaiset kaverit uskovat, että eivät pärjäisi tavallisessa koulussa, koska heille on näin erityiskoulussa todettu. Pirjon kertoman mukaan erilaisuus voi siis laskea luottamusta ja uskoa itseensä, joten osa liikuntavammaisista vain tyytyy asemaan, jonka muu ympäristö on heille määrittänyt.

*”Oon joskus epätoivoissaan hakenut erityisamikseen kun normikoulut on joskus sanonut, ’mee erityiskouluun, se on sun paikka’, mutta mulla ei oo mitään oppimisvaikeuksia ja varsinkin kun mulla on lukion paperit, nii ei erityiskoulut ei todellakaan ota mua, koska niiden mielestä pärjään normikouluissa. **Niin oon ollu siinä välissä, mitä hittaa, mihin sitten kuulun.**” (Pirjo, 20-30, eo)*

Kiusaamisen kokemukset. Erilaisuus vaikutti noin puolessa kertomuksista kiusaamisen kokemukseen. Kiusaaminen kertomuksissa esiintyi fyysisenä tai psyykkisenä. Osalla kiusaamisen kokemukset olivat vähäisiä, kun taas joillakin henkilöillä ne olivat vahvasti läsnä koko kouluaikana. Sweetingin ja Westin mukaan vammaisuus, ulkonäön eroavaisuus ja heikko koulumenestys vaikuttavat kiusaamiseen. Vamma ei ole tavanomaiseksi mielletty ominaisuus, joten sitä ei myöskään ihannoida. (Sweeting & West, 2001, 1.)

Kaikki kertomusten kiusaamistapaukset ilmaantuivat tavallisessa koulussa. Syynä tähän voi olla se, että vammaisuus näyttäytyi kertomusten tavallisissa koulussa erilaisuutena verrattuna erityiskouluihin. Erityiskoulua käyneiden henkilöiden kertomuksista välittyi viesti, että vammaisuutta erilaisuutena pidettiin erityiskoulussa niin tavallisena asiana, että kiusaamista siitä ei syntynyt. Liisan, Satun ja Siirin kertomuksessa kiusaaminen alkoi jo alakoulussa. Teppo puolestaan painottaa, kuinka kiusaamista alakoulussa hänen kohdallaan ei ilmaantunut. Vasta yläkoulussa hän koki kiusaamista huutelun ja tönimisen muodossa. Liisan kertomuksessa kiusaamista ei saatu lopetettua, joten se jatkui ja muuttui pahemmaksi yläkoulussa.

”Minua kiusattiin koulussa sekä henkisesti että fyysisesti. Kiusaajina oli lähinnä poikia. Ala-asteella äitini kävi muutaman kerran juttelemassa kiusaajieni kanssa, tosin usein sillä seurauksella että äitiä haukuttiin esim. huoraksi sitten suoraan minulle. -- Pahinta kiusaaminen oli yläasteella ja kiusaajina olivat muutamat pojat, joista nyt toki ymmärrän, että heillä oli monenlaisia murheita omissa kodeissaan ym. Kiusaaminen on kuitenkin jättänyt jäljet, jotka eivät varmasti koskaan parane kokonaan. --- Koen, että minua olisi toki voitu kiusata jonkin muun asian takia, ei kiusaamiseen välttämättä vammaa tarvita.” (Liisa, 30-40, yo)

Muistellessaan kiusatuksi tulemistä Liisa kokee pientä myötätuntoa kiusaajiaan kohtaan – heiläkin on ollut Liisan mukaan varmasti omia ongelmia nuoruudessaan. Liisan lisäksi Siiri ei mieltänyt itse liikuntavammaa vaan erilaisuutta kiusaamisen perimmäiseksi syyksi. Fyysistä

kiusaamista tuotiin esille eniten Siirin ja Satun kertomuksissa. Siiri kertoo, kuinka koki kiusaamisen jopa vaarallisena. Hän kuvailee, kuinka kiusaamista tapahtui jo hänen koulumatkallaan, joten hänen äitinsä piti saattaa hänet kouluun. Siirin ja Satun kiusaamiskokemuksia yhdistää se, että he kertovat vanhempien ja opettajien yrittäneen puuttua siihen. Satu kuvailee, kuinka hän oli kiitollinen, että sai seisoa opettajan takana ruokajonossa, jotta häntä ei tönittäisi niin helposti. Hän koki jatkuvaa kaatumisen pelkoa ja siitä aiheutuvaa häpeää, joka lisäsi kiusaamista. Lisäksi hän joutui kohtaamaan huutelua erityisesti välituntisin, kun hän ei pystynyt osallistumaan kaikkiin samoihin leikkeihin, mitä muut. Satun kertomuksesta välittyy viesti, että hänen kiusaamiseensa ei puututtu tarpeeksi järein ottein, sillä sitä ilmeni läpi peruskouluajan. Sekä Liisa että Satu kertovat, että heillä oli muutama ystävä kouluaikanaan, mutta kiusaamista ilmaantui silti.

”Kiusaaminen alkoi nopeasti ja oli julmaakin, kamppaamista, repimistä, tönimistä, vampiksi ja cp-vammaiseksi haukkumista, silloin vielä huusin takaisin, että ”enkä oo!”. Käytävällä istuttiin niin, että jos kävelin ohi, niin varmasti kampattiin. Kun kerroin vanhemmille ja opettajalle, kiusaamiseen onneksi puututtiin ja pojille pidettiin puhuttelu. Sitäkin suunniteltiin, jos mut, (ei suinkaan kiusaajia!) olis siirretty toiselle luokalle, yläkertaan.” (Satu, 30-40, yo)

Siirin kertomus oli muista poikkeuksellinen siinä mielessä, että muutamat oppilaiden vanhemmat kokivat hänen olevan vaaraksi muille. He ajattelivat Siirin mukaan, että hänen paikkansa olisi laitoksessa. Siiri tuo kertomuksessaan esille, että nämä vanhemmat kutsuivat häntä hulluksi.

*”Tavarani, hattuni, lapaset, kirjat, minut... uitettiin matkan varrella olleeseen ojaan. Vanhempani, opettajani, rehtori ja kiusaajien vanhemmat joutuivat useaan otteeseen ”juttelemaan” ongelmasta: kiusaaminen. Parin pojan isät olivat vahvasti sitä mieltä (olen kuullut tästä aikuisena, lapsena ihmettelin, miksi asiaan ei puututtu), että **hullun** paikka on laitoksessa.” (Siiri, 50-60, yo-eo)*

Käsite hullu miellettiin näiden osallistujien vanhempien mukaan samaksi asiaksi kuin liikuntavammainen oppilas. On tärkeää muistaa, että Siirin koulukokemukset sijoittuvat alkaneeksi 1960-luvun lopulla, jonka aikaisesta koulumaailmasta kerrotaan luvussa 3. Siirin kertomuksesta voidaan kuitenkin huomata, että todellisuudessa muut olivat enemmän vaaraksi hänelle kuin hän muille. Siirin kouluaikana hänen eristämisensä vammattomien luota koettiin joidenkin mielestä tarpeellisenä, mikä kertoo yhteiskunnan sen aikaisesta asennoitumisesta vammaisuutta ja erilaisuutta kohtaan.

Merin ja Teemun kertomuksissa kiusaaminen mainitaan yhtenä asiana muiden joukosta, eikä se näyttäytynyt vallitsevassa roolissa heidän kertomuksissaan. Meriä huutelut eivät hetkauttaneet, sillä hän osasi pitää puoliaan, jolloin myös kiusaaminen loppui lyhyeen: *”Olen omannut pienestä pitäen terävän kielen ja laitoin törpösti käyttäytyville jauhot suuhun.”* (Meri, 20-30, yo). Teemu oli puolestaan sovittelevampaa tyyppiä – hän halusi keskustella tilanteet läpi, jotta jokainen osapuoli ymmärtää, miltä matkiminen yhtenä kiusaamisen muotona tuntuu.

Erilaisuuden vaikutus ulkopuolisuuden tunteeseen. Ulkopuolisuuden kokemukset olivat monessa kertomuksessa läsnä. Svahn ja Evaldson (2011) kertovat teoksessaan, että fyysistä kiusaamista pahempaa yksilön psyykkiselle hyvinvoinnille on huomaamaton ryhmästä pois jättäminen ja sulkeminen. Yksilön erilaisuus voi jättää lapsen tai nuoren monesti porukan ulkopuolelle, sillä erilaisuus poikkeaa tavallisuudesta, jota suositetaan (Korkiamäki, 2014, 42). Koulussa koetusta ulkopuolisuuden tunteesta kokemuksia löytyi Merin, Sadun, Siirin, ja Sannan kertomuksista. Sen Sijaan Laura ja Teemu korostivat, että eivät kokeneet lähes ollenkaan ulkopuolisuuden tunteita. Olennaista on huomata, että kiusaamiskokemuksia Lauralta ja Teemulta löytyi vain vähän tai ei lainkaan. Näin ollen kiusatuksi tulemisen kokemukset voivat olla yhteydessä ulkopuolisuuden kokemuksiin. Sadun kertomuksessa ulkopuolisuus muotoutui kiusaamisen jälkeiseksi tunnetilaksi lukiossa, mikä tuntui hänen mukaansa todella raskaalta.

*”Vaikka mulle oltiin ihan ystävällisiä koulurakennuksen sisällä, mun seurassa ei kävelty toiselle kampukselle tai liikkaan, ei samaa matkaa kotiin, vaikka olis ollut sama suunta minne vaan, käveltiin niin nopeasti etten ikinä pysynyt perässä. Ja taas saavuin muiden jälkeen hikisenä, ihan rikki, musan tunnille, joulukirkkoon, mihin vaan. Yksin. Mua ei ikinä pyydetty koulunjälkeen mihinkään. -- **Vaikka olin mukana, olin aina ulkopuolinen, ulkopuolella, katsomassa sisään.**”*
(Satu, 30-40, yo)

Satu kuvailee, kuinka kiusaaminen loppui, mutta ulkopuolisuuden tunne jäi. Kukaan ei nimittellyt eikä huudellut, mutta kukaan ei myöskään ollut aidosti kiinnostunut olemaan hänen seurassaan. Sadun lukioajan verhoaa ulkopuolisuuden ja yksinäisyyden tunne.

Merin ja Sannan kertomuksissa ulkopuolisuuden tunteeseen vaikutti heidän hidas ja harkitseva tapa tutustua uusiin ihmisiin. Molempien kertomuksista löytyy kokemus siitä, että muuhun luokkaan oli vaikea tutustua, sillä muut oppilaat olivat tunteneet toisensa jo entuudestaan. Sanna epäilee, että hänen fyysiset rajoitteensa edesauttoivat ulkopuolisuuden kokemusten syntymistä. Merin kertomuksen mukaan häntä lähestyttiin ainoastaan isona ryhmänä, joka tuntui hänestä silloin vaivaannuttavalta tilanteelta. Tästä syystä Meri jätettiin ulkopuolelle. Muut Merin luokkalaiset ovat voineet vahvistua ajatuksesta, että Meri on liian erilainen ollakseen heidän

kanssaan, vaikka eivät oikeasti olleet edes tutustuneet häneen. Toiseksi syyksi ulkopuolisuuden tunteelleen Meri osoittaa vammansa. Mitä tietoisempi hän erilaisuudestaan oli, sitä vahvemaksi ulkopuolisuuden tunne kasvoi. Hän kuvaa, kuinka tietoisuus omasta vammasta on yhteydessä ulkopuolisuuden tunteeseen. Molemmat sekä Meri, että Sanna kokivat tarvitsevansa aikaa tutustuessaan uusiin ihmisiin.

”Ensimmäisillä luokilla en kokenut juuri ulkopuolisuuden tunteita. Minut otettiin hyvin osaksi ryhmää -- Olin osa luokkaa. Alakoulun myöhemmillä luokilla ja yläasteella tilanne muuttui. Meinin molemmissa tilanteissa osaksi luokkaa, jossa klikit olivat jo muodostuneet. Jos minua lähestyttiin, se tehtiin usein isona ryhmänä, jota sosiaalisissa tilanteissa helposti kiusaantuva pieni minä ei osannut käsitellä oikein. Menin vaikeaksi ja tämä johti usein siihen, että minut jätettiin ulkopuolelle, vaikka olisin myöhemmin tahtonut omaan tahtiini lähestyä heitä. -- mitä vanhemaksi tulin, tietoisuuteni omasta vammastani kasvoi, samoin kuin ulkopuolisuuden tunne.” (Meri, 20-30, yo)

Vertaissuhteiden merkitys. Koska erilaisuus aiheutti kiusaamista ja ulkopuolisuuden tunteita, olivat vertaissuhteet ja vertaistuki muutamassa kertomuksessa tärkeässä roolissa. Näissä kertomuksissa vertaistuki näyttäytyi lähinnä toisina liikuntavammaisina henkilöinä, joiden kanssa ystäväystyttiin. Vertaissuhde voi muodostua, kun löydetään henkilö, jonka kanssa pystytään jakamaan samankaltaisia asioita ja kokemuksia keskenään (Korkiamäki, 2014, 45). Sadun, Siirin, Kaisan ja Luran kertomusten vertaissuhteita yhdisti ystäväystyminen ja kuulluksi sekä arvostetuksi tulemisen tunteet. Sadun kertomuksessa häntä ja hänen ystävänsä yhdisti kiusatuksi tulemisen kokemukset. Vertaissuhteen myötä Sadun vammaisuus näyttäytyi toissijaisessa roolissa. Lauraa ei sen sijaan kiusattu erilaisuudestaan, mutta hän silti kertoi huomanneensa, että ei pystynyt samaistumaan joissain asioissa vammattomien luokkalaistensa kanssa. Toisen liikuntavammaisen henkilön kanssa oli helppo samaistua ja jakaa ymmärrystä.

”Luokallemme tuli entiseltä rinnakkaisluokaltamme lievästi liikuntavammainen tyttö, jonka kanssa ystäväystyin. Tässä vaiheessa etäännyin vanhoista ystäväistäni, mutta se tapahtui luontevasti, enkä kokenut, että minua olisi jätetty ulkopuolelle. Oli vain helpompi samaistua toiseen vammaiseen tyttöön, kuin entisiin, erilaisia urheilulajeja harrastaviin luokkalaisiini.” (Laura, 20-30, eo-yo)

Monesti tavallisessa koulussa ei kuitenkaan ole liikuntavammaisia, kuten Liisan, Merin ja Tepon kertomuksista käy ilmi. Koska näin oli Liisan koulussa, niin Liisa ystäväystyi koulun ulkopuolisena aikana toisiin vammaisiin nuoriin. Vertaissuhteiden muodostuminen ei kertomuksissa vaatinut sitä, että osapuolten pitäisi olla liikuntavammaisia. Sadun, Liisan, Siirin ja Luran

kertomuksissa myös korostui, että erilaisuus tai vähemmistöön kuuluminen yleisesti olivat avainasemassa vertaissuhteiden syntymisessä. Valtaväestöstä poikkeavat, vähemmistöön kuuluvat turvapaikanhakijat näkivät Sadun vamman taakse. Satu kuvailee sitä vastaanottoa ja yhdessä oloa heidän kanssaan ihanaksi.”*14-vuotiaasta 18- vuotiaaksi kävin auttamassa turvapaikanhakija nuoria ja lapsia läksyissä muutaman kerran viikossa. Heillä mä olin suomalainen tyttö. En vammanen. Se oli ihanaa. Tulla nähdäksi ihmisenä, tyttönä.*” (Satu, 30-40, yo). Näiden kertomusten kautta vertaissuhteet koettiin väyläksi jakaa kokemuksia sekä saada ymmärrystä.

Erilaisuuden vaikutus osallisuuteen ja toimijuuteen

Yhteenkuuluvuuden kokemukset. Kertomuksista löytyi yhteenkuuluvuuden kokemuksia, jotka olivat Kaisan, Luran, Sannan ja Tepon kertomuksissa yhteydessä osallisuuden ja toimijuuden tunteisiin oppitunneilla sekä niiden ulkopuolella. Laura piti lukioaikana kirjallisuusseminaareissa käymisestä, sillä hänen kertomistaan asioista oltiin aidosti kiinnostuneita, ja tämä lisäsi hänen yhteenkuuluvuuden kokemustaan. Itse puheen tuoton vaikeuteen ei kiinnitetty huomiota, vaan siihen, mitä Lauralla oli kerrottavaa. Hyväksynnän ilmapiiri rohkaisi Lauraa puhumaan. Osallisuus ja yhteenkuuluvuuden tunne näyttäytyivät Sannan kertomuksessa puolestaan näin: *”Muistan kuitenkin ne ensimmäiset kerrat, kun menin koulukaverin kanssa syömään opiskelijaravintolaan. Tunne oli suorastaan euforinen. Koskaan ennen minulla ei ollut ollut avustajaa, joka suosittisi viemään minut sinne, minne pyysin, eikä kaveria joka olisi pyytännyt kanssaan lounaalle, kun kirjastossa kurssitehtävälle varaamamme aika oli ohi. Oli toki ollut ihmisiä, joiden kanssa istua samaan pöytään koulun ruokalassa, mutta se on silti eri asia kuin tulla pyydetyksi lounasseuraksi vielä ’koulupäivän’ päätteeksi.*” (Sanna, 20-30, yo)

Osallisuuden tunne merkitsi Kaisan, Luran, Tepon ja Sannan kertomuksissa asiaa, joka mahdollisti yhteenkuuluvuuden tunteen. He saivat osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden kautta kokea olevansa osa jotain yhteisöä. Pesosen (2016, 6) mukaan vahva yhteenkuuluvuuden tunne mahdollistaa yksilön osallisuuden kokemuksen erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa sekä hyväksytyksi tulemisen tunteen. Yhteenkuuluvuuden tunne on yksilölle luontainen tarve, sillä jokainen haluaa kokea kuuluvansa sosiaalisesti johonkin ryhmään sekä olevansa arvostettu, kunnioitettu ja kannustettu. (Pesonen, 2016, 6.)

Teppoa yhteenkuuluvuuden tunteen toteutumista uhkasi eri yläkouluun meno kuin kavereillaan, sillä kaverit olivat menossa yläkouluun, jossa on kolme kerrosta eikä hissiä. Liikuntavamman takia Tepon saavuttama osallisuuden tunne oli uhattuna – kaverit menisivät eri kouluun kuin hän. Tepon erilaisuus näyttäytyi esteenä osallisuudelle. Teppo kuitenkin motivoitui ja päätti,

että hän aikoo mennä samaan kouluun mitä kaverit. Koko edeltävän kesä ennen koulun aloitusta hän harjoitteli portailla kävelyä ja kohotti kuntoaan. Lopulta Tepon liikkuminen sujui sen verran hyvin, että hän pystyi aloittamaan saman yläkoulun käymisen, minne kaveritkin menivät.

”Kaikki mun kaverit olivat siirtymässä erääseen yläkouluun. Tämä yläkoulu oli kolme kerroksinen koulu missä ei ollut hissiä lainkaan. Kaverini oli siirtymässä sinne, koska se oli vaan se ”juttu” silloin ja koulun sijainti oli monelle parhain. Liikuntavammani takia siirtyminen kolme kerroksiseen kouluun oli täysi mahdollisuus silloisen toimintakykyni takia. En ollut ikinä mennyt yhtäkään porrasta, joten haaste oli melkoinen. Ensimmäisen kerran elämässäni tunsin suurta halua ja kunnianhimoa, että minähän opettelen ne portaat. Aloimme opettelemaan portaita yhdessä fyssarini kanssa paikallisen Urheilutalon portaissa. -- Kunnianhimo, tahto, asenne ja halu olla kavereiden kanssa samassa koulussa oli vaan niin huipussaan, että pääsin aloittamaan tässä koulussa. Muistan vieläkin ensimmäisen päivän, kun tulin taksilla koulun pihaan ja astuin taksista ulos. Entiset samalla luokalla olleet nauroivat ja kyselivät toisiltaan: ’Mitä Teppo täällä teki, hänellähän on liikuntavamma?’ -- Uusi koulu toi uusia kavereita, mikä lisäsi itsetuntoa paljon ja kokemuksen siitä, että olen samalla viivalla kaikkien muiden kanssa.” (Teppo, 20-30, yo)

Kertomuksesta voidaan huomata, että erilaisuus voi hankaloittaa osallisuuden kokemuksia. Tepon olle oli erittäin tärkeää saada olla yhä osallisena porukkaa, jonne hänet oli jo hyväksytty sellaisena kuin hän on. Tepon kertomus on osoitus siitä, kuinka joissain tilanteissa omalla tahdolla ja asenteella voidaan vaikuttaa osallisuuteen ja toimijuuteen. Tepon kertomus oli ainut, jossa esiintyi näin pitkäjänteistä osoitusta motivaatiosta, sisukkuudesta ja kunnianhimosta osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden saavuttamiseksi. Ennen kaikkea kertomuksesta välittyi viesti, että rakenteellinen ympäristö haastaa yksilön osallisuutta, mikäli sitä ei olla valmiita muuttamaan.

Tukiverkoston merkitys. Tukiverkostolla nähtiin kertomuksissa vaikutusta kiusaamisen ilmenemiseen, ja tätä kautta osallisuuden kokemuksiin. Kaisa ja Teppo kertoivat tukiverkostostaan, jonka vuoksi heidän oli mukava käydä koulua. Tukiverkosto koostui ystävistä samassa koulussa. *”Jouduin koulukiusaamisen uhriksi liikuntavammani takia muutamaan otteeseen, kun koulun käytävillä minulle huudeltiin vammaiseksi ja tönitettiin. Erittäin vähäiseksi se kuitenkin kokonaisuudessaan jäi koska mulla oli vahva kaveri tukiverkosto, mikä **tukia** mua.”* (Teppo, 20-30, yo). Todennäköisesti tukiverkoston ansiosta Tepon kokema kiusaaminen jäi vähäiseksi. Väitettäni tukee Hamaruksen (2006, 65) kiusaamiseen keskittynyt tutkimus, jossa kerrotaan, että yksinäistä ja eristäytynyttä oppilasta kiusataan paljon herkemmin kuin oppilasta, jolla on kavereita ympärillään. Eheä tukiverkosto näyttäytyi lisäävän yhteenkuuluvuuden, osallisuuden ja toimijuuden kokemuksia. Kavereiden lisäksi eheään tukiverkostoon kuului joissain kertomuksissa myös opettaja.

Eheän tukiverkoston myötä erilaisuutta alettiin pitämään normaalina asiana, mikä lisäsi osallisuutta Kaisan ja Tepon kokemuksissa. Yläkouluiässä Kaisa sai uusia ystäviä, jonka myötä hänen erilaisuutensa siluetti hälveni, mikä vaikutti hänen osallisuuteensa ja toimijuuteensa. Teppo koki samanlaisia tuntemuksia, kun ystäväystyi aluksi yhden samaan luokkaa käyvän henkilön kanssa. Pian muut oppilaat huomasivat, että *”Teppo on ihan hyvä tyyppi”* (Teppo, yo, 20-30).

”Kun erilaisuuteni tehtiin tiettäväksi, olinkin yhtäkkiä niin tavallinen. Minusta nähtiin suurimman osan ajasta se herkkä hulluttelija, joka vain tahtoo kuunnella ja tuoda ympärilleen iloa. Vammaisuus oli todella toissijaista! -- Se huomattiin myös lukiossa, kun sain tanssia vanhat yhdessä ystäväjoukkion kanssa. Meille tehtiin koreografia, joka soveltui pyörätuolitanssiin. Abirekan kyytiin pääsin tuttujen tekemää luiskaa pitkin.” (Kaisa, 20-30, yo)

Vammaisuus ei ollut enää Tepon ja Kaisan kouluissa heitä määrittävä tekijä. Toissijaiseksi sen tekivät ystävät, jotka mahdollistivat heidän osallistumisensa ja mukaan tulemisensa erilaisiin tapahtumiin. Näistä kertomuksista voidaan päätellä, että erilaisuus oikein vastaanotettuna voi vaikuttaa myönteisesti osallisuuteen ja toimijuuteen.

5.1.2. Opettajien rooli ja merkitys kertomuksissa

Toisessa pääteemassa analysoin kokemuksia opettajista. Jokaisella tutkimukseen osallistuneella henkilöllä opettajat ovat olleet merkittävässä roolissa koulukokemusten muotoutumisessa. Käsittelen opettajakokemuksia myönteisten ja kielteisten kokemusten kautta. Nämä myönteiset ja kielteiset kokemukset osoittavat, minkälaista opettajan toimintaa kertomuksissa arvostettiin tai ei arvostettu. Lisäksi tuon esille opettajan vaikutusta liikuntavammaisen oppilaan osallisuudelle ja toimijuudelle. Koska opettaja vaikuttaa oman suhtautumisensa kautta oppilaan osallisuuteen ja toimijuuteen (Olli, 2014, 152), ja hänellä on päävastuu niiden mahdollistamisessa (Opetushallitus, 2014, 32 & 35), niin aihetta on tärkeä nostaa esille kertomuksista.

Myönteiset opettajakokemukset

Oppilaan näkeminen diagnoosin takaa. Sanna, Liisa, Meri, Laura ja Viivi kertovat opettajien osanneen suhtautua ja asennoitua heihin oikealla tavalla. Kertomuksista välittyy, että he saivat tukea sopivasti, mutta niin, että se ei noussut huomion keskipisteeksi luokassa. Meri mainitsee, että vain tarvittava huomiointi oli hänen mielestään hyväksi – tällöin hän sai kokea olevansa tavallinen oppilas muiden joukossa. Kivirannan ja Jokisen (2003, 142) mukaan tukitoimenpiteet tulee suunnitella niin, että ne eivät kiinnitä liikaa huomiota oppilaaseen, sillä huomiota

aiheuttavat tukitoimenpiteet voivat aiheuttaa oppilaan leimautumista tiettyyn kategoriaan. Opettajat näkivät näissä kertomuksissa oppilaan diagnoosin takaa. Sannan kertomuksessa opettaja tunnisti hänen hahmotushäiriönsä sekä sovelsi opetustapoja Sannalle yksilöllisesti parhaalla tavalla. Jokaiselle opettajalle oli tärkeää, että Sanna eteni opinnoissaan.

”Muistan, että kouluajanani minuun tekivät suurimman vaikutuksen opettajat, jotka näkivät minut. Tällä tarkoitan opettajia, joille en ollut pelkkä diagnoosi, se vammainen vaan lapsi haasteineen ja potentiaaleineen kuten kaikki muutkin. Pidän edelleen valtavan suuressa arvossa viidennen ja kuudennen luokan opettajiani, joka kuultuaan äidiltäni opettajan ja useat terapeutitni yhteen koonneessa palaverissa, jollaisia meillä oli tapana järjestää ala-asteajanani, että minulla on hahmotushäiriö ja että oppimistani tukisi, jos opettaja kalvolle kirjoittaessaan voisi käyttää useita värejä, otti tavan käyttöön ja pahoitteli jos oli unohtanut tehdä niin tai hänellä ei ollut käytössään kuin yhden värinen kalvotussi. -- tein matematiikan kokeen kirjallisena joka kerta ja kun en päässyt läpi, matematiikan opettajat kyselivät minulta suullisesti sen verran, että saattoivat päästää minut läpi alimmalla mahdollisella hyväksytyllä arvosanalla. Kaikilla oli siis valtava halu tukea minua opinnoissani niin, että suorittaisin lukion ja kirjoittaisin ylioppilaaksi.” (Sanna, 20-30, yo)

Laura koki tavalliseen koulun uuteen luokkaan siirtymisen helpommaksi opettajan valmisteluiden vuoksi. Hän korostaa kertomuksessaan, että tavalliseen kouluun vaihtaminen oli tunteiden vuoristorataa, mutta siirtymistä helpotti luokka, jonka oppilaat vastaanottivat hänet mielellään osaksi luokkayhteisöä. Lauran mukaan opettaja oli ilmeisesti osannut valmistaa itsensä lisäksi oppilaitaan kohtaamaan erilaisuutta. *”Luulen, että luokkamme opettaja oli valmistanut luokkalaisiani tulooni oikealla tavalla. -- Sain kaiken avun, mitä koulunkäyntini onnistuminen edellytti, mutta muuten minusta ei tehty numeroa. Ei kestänyt kauaa ennen kuin tunsin olevani tiivis osa luokkaamme.” (Laura, 20-30, eo-yo)*

Myönteisissä opettajakokemuksissa yhdistyi osallistujien yksilöllinen huomioon ottaminen ja tuen järjestäminen sekä opetuksen soveltaminen. Opettaja vastasi osallistujien sen aikaisiin toiveisiin opetuksen ja koulunkäynnin järjestämisen suhteen. Opettajat näyttäytyivät välittävinä ja olivat aidosti kiinnostuneita oppilaan koulunkäynnin tukemisesta sekä kuuluivat osaksi oppilaan tukiverkostoa.

Kielteiset opettajakokemukset

Kielteisiä opettajakokemuksia löytyi Kaisan, Sannan, Pirjon, Sadun, Tepon ja Siirin kertomuksista. Sannan ja Kaisan kertomukset erottuvat muista kertomuksista siten, että he kertoivat sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia opettajista. Sanna sai välillä kertomuksensa mukaan

”suorastaan tapella” opettajien kanssa hänelle sopivista tavoista oppia, jotta hän saisi opiskella samoja asioita mitä muut. Hän puolustaa yksilöllisten toimintatapojen löytämistä: *”Kaikki opettajat eivät ole ymmärtäneet, ettei ratkaisu jonkin aineen opiskelussa koettuun hankaluuteen ole mukauttaminen”* (Sanna, 20-30, yo). Omaa asemaansa oppilaana Sannan lisäksi kertomuksensa puolusti Pirjo, joka koki, että hänen taitojaan ja potentiaaliaan ei huomioitu. Kaisaa puolestaan ihmetytti opettajansa käytös, sillä opettaja jakoi Kaisan henkilökohtaisia asioita muille luokkalaisille. Kaisasta tuntui ikään kuin opettaja ei tahtonut hyväksyä hänen olevan liikuntavammainen, joka ei voi suorittaa kaikkea samalla tavalla kuin muut luokan oppilaat.

”Jos olin koulusta poissa esim. sairaalareissulla, opettaja luki äidin lähettämän ilmoitusviestin ääneen, ja luokka äänesti, oliko tilanteeni todella niin vakava. (Luokassa oli tapana äänestää asian jos toisenkin todenperäisyyden puolesta.) Kerran äitini laittoi viestin mukaan kuvia minusta vaativan leikkauksen jälkeen, ja opettaja antoi ne eteenpäin oppilaille muistoksi. Kaksosveljeni seurasi tilannetta häkeltyneenä.” (Kaisa, 20-30, yo)

Kertomuksen mukaan opettaja ei kunnioita Kaisaa sellaisena kuin hän on, vaikka tällä hetkellä voimassa olevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15) todetaan, että koulun henkilöstön tulee suhtautua kunnioittaen kohtaamaansa erilaisuuteen. Opettaja ei välitä Kaisan yksityisyydestä. Kaisan kertomuksen opettajan käyttäytyminen oli poikkeuksellista verrattuna toisiin kertomuksiin.

Ennakkoluulot ja epäilykset. Erilaisuutta kohtaan syntyneet ennakkoluulot ovat merkittävimpiä epätasa-arvoistavia asioista suomalaisessa yhteiskunnassa (Eriksson, 2008, 70). Lähes jokainen kertomus sisälsi kokemuksia ennakkoluuloisista henkilöistä koulussa. Ennakkoluuloja kertomuksista nousi esille enemmän opettajilta kuin toisilta oppilailta tullessa. Osalla opettajista ennakkoluuloisuus ilmeni lähinnä huolehtimisen muodossa. Pahimmillaan opettajien ennakkoluuloista muodostui kuitenkin epäilyksiä, joissa oppilaan kyvykkyyttä opiskella tavallisessa koulussa tai unelmien opiskelupaikassa kyseenalaistettiin, kuten Siirin, Pirjon ja Liisan kertomuksissa. Siirin kertomuksessa opettaja oli täysin vastahakoinen ottamaan luokalleen oppilasta, jolla on liikuntavamma. Siirin vanhemmat kuitenkin pysyivät tiukkoina ja saivat Siirin tavalliseen kouluun.

”Opettaja oli vastustanut tulemistani kouluun ja luokalleen, hän oli vahvasti sitä mieltä, että erityislapsen paikka on sairaalassa ja/tai erityiskoulussa. Vanhempani olivat eri mieltä ja halusivat minut kouluun, missä naapurienkin lapset kävivät.” (Siiri, 50-60, yo-eo)

Opettajan ennakkoluuloisuutta ilmeni koulupäivän tilanteissa ja oppitunneilla Merin, Pirjon, Siirin, ja Tepon kertomuksissa. Merin kertomuksessa ilmenee hyvin, kuinka opettaja on rajoittunut miettimään avoimin mielin soveltavia tapoja liikuntatunnille osallistumiseen. Hänen mukaansa pyörätuolin kanssa tanssiminen ei kiinnosta muita oppilaita, vaikka Merin fysioterapeuttikin kannatti ideaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 20) mainitaan, että opettajien tehtävä on kannustaa ja rohkaista oppilaita kokeilemaan uusia ideoita sekä luomaan uusia näkemyksiä. Jotta oppilaiden tunne toimijuudesta vahvistuu, tulee heidän saada kannustusta ja hyväksyntää ideoilleen.

”Yläkouluni opetukseen kuului salonkitanssien opettelu. Tanssiminen on aina kiinnostanut minua, joten tietysti tahdoin osallistua. Fysioterapeuttini kannatti ideaa. Etsimme käsiimme videon, jossa näytettiin joitain perusjuttuja pyörätuolin viemisestä. Menimme puhumaan opettajalle. -- Opettaja hankasi vastaan, sanoen, että ei minun kanssani kuitenkaan tahdottaisi tanssia, kun pyörätuolin vieminen olisi kuitenkin niin hankalaa. Voi voitonriemua, kun edessäni oli lopulta jono.”
(Meri, 20-30, yo)

Ennakkoluuloisia opettajia esiintyi Siirin ja Merin kertomusten lisäksi Liisan ja Pirjon kertomuksissa. Ennakkoluulojen ja epäilyjen syyksi osoittautuvat Liisan ja Pirjon ulkoinen olemus. Liisan kertomuksessa hänen opinto-ohjaajallaan oli vankka oletus Liisan kyvyttömyydestä opiskella unelma-ammattiinsa. Opinto-ohjaaja ei kertomuksesta päätellen ollut edes ottanut selvää siitä, mitä Liisan hakeman opintopaikan opinnot pitäisivät käytännössä sisällään. Pirjo sen sijaan jakaa tuntemuksiaan erilaisuudestaan ja siitä, kuinka opettajan ennakkoluulot ja epäilykset ulottuivat jopa epäilemään sitä, kuka hänen koulutehtävänsä oli tehnyt. Nämä epäilykset laskivat Pirjon motivaatiota koulunkäynnin suhteen. Alla olevassa kertomuksen otteessa Pirjo kuvailee lukioaikaisia kokemuksiaan. Pirjon opettaja tahtonut uskoa hänen osaamiseensa, mikä lannisti häntä edes yrittämästä.

”Kerran sain matikasta kympin kovan työn jälkeen, mutta se hylättiin, koska kaikki luulivat, että avustajani oli tehnyt sen. Silloin koulumotivaatio laski. Miksi edes yrittää, kun kiitos on tämä? Kemiasta, jota myös inhosin yli kaiken olin saamassa hyvän numeron tai ainakin tuntui siltä, kunnes sekin koepaperi mystisesti vain katosi. Vitsailimme sen jälkeen avustajan kanssa, ettei kannata olla täydellinen vammainen muuten kukaan ei usko, että teet kokeet ja läksyt ihan itse.”
(Pirjo, 20-30, eo)

Pirjon mukaan hänen opiskelupaikassaan oletettiin, että vammainen ei voi menestyä siellä hyvin. Hänen sanojensa mukaan ei kannata olla *täydellinen vammainen*, sillä mikäli vammaisena

pärjää koulussa, niin oman menestyksen saavuttamiseen ei uskota. Pirjon kertomukseensa liittä tämä ja tekemä sarjakuva kuvastaa hyvin häneen kohdistuneita epäilyksiä opettajilta. Sarjakuvan alussa opettaja kyseenalaistaa liikuntavammaisen oppilaan osaamista. Lopuksi hän kuitenkin toteaa: ”Kyllä tuokin näyttää oppivan”.

KUVA 1.



Epäilyksiä. (Pirjo, 20-30, eo)

Eniten Pirjoa kertomuksessaan harmittaa se, että opettajalla on niin suuri valta ohjata liikuntavammaisten opintoja ottamatta huomioon oppilaiden toiveita tulevaisuudesta ja sen suomista mahdollisuuksista. Opettajat hänen mukaansa valitsivat varhain, että kenellä on mahdollisuudet pärjätä opinnoissa. Opettajalla oli tarve kertoa Pirjolle, kuinka muut ihmiset hänet näkevät.

”Opettaja varoitteli, että minkälaisia ennakkoluuloja ihmisillä on meistä, vaikka varoittelu tuntui tyhmältä, mutta jäi mieleen yksi lause: ’Ihmiset luulevat, että sun aivot ovat yhtä yksinkertaiset kuin pyörätuolin pyörä, kun sun suusta ei tuu yhtä järkevää sanaa ja heilut kuin heinämies.’ Se ehkä antoi perspektiiviä nähdä itseni ulkopuolelta, vaikka olinkin jo kohdannut todellisuuden aikoja sitten. Nyt kun miettii niin pyörätuolin pyörä näyttää päältä päin yksinkertaisilta, mutta se onkin sisältä monimutkainen viritys.” (Pirjo, 20-30, eo)

Opettajan vaikutus osallisuuteen ja toimijuuteen

Opetuksen eriyttäminen. Opettaja vaikutti kertomuksissa osallisuuden ja toimijuuden toteutumiseen pitkälti osallistujien opetuksen eriyttämisen kautta. Osallistavan opetuksen periaatteiden mukaisesti kaikilla tulee olla yhtäläiset mahdollisuudet osallistua koulussa tapahtuvaan toimintaan (Booth & Ainscow, 2005, 19). Erityisesti liikuntatunneilla toteutuneesta osallisuudesta ja toimijuudesta moni halusi jakaa muistojaan. Satu, Siiri, Kaisa ja Teppo kuvailivat kertomuksissaan, kuinka osallisuutta rajoitettiin opetuksen puutteellisen eriyttämisen takia.

”Liikuntatunnilla luistelu ja hiihto osoittautuivat täysin mahdottomaksi. Ei vaan riittänyt tasapaino eikä koordinaatio. Rusettiluistelussa juoksin kengillä pojan vieressä. En kehdannut sanoa, etten osannut/voinut luistella, sanoin vaan, että olin unohtanut luistimet kotiin. -- Ekalla uimahallikerralla meinasin hukkua lasten altaan syvään päähän. -- En vaan tajunnut, että se pää oli niin syvä, ja heti kun päästin irti, painuin veden alle. näin veden läpi opettajan altaan reunalla katsomassa toiseen suuntaan. -- Sen jälkeen mun ei koskaan tarvinnut osallistua missään koulussa uintiin. ” (Satu, 30-40, yo)

”Osallistuminen liikuntaan alakoulussa oli joka vuosi haasteellista liikuntaopettajien ennakkoluulojen takia. Opettajat eivät ymmärtäneet, että vaikka olin liikuntavammainen, niin liikuntaa olisi voinut soveltaa. Muistan koululiikunnasta sen, etten koskaan osallistunut siihen kunnolla vaan minut syrjäytettiin siitä osittain pois. Joskus olin sählyssä esimerkiksi maalivahti mutta suurimmaksi osaksi olin katsomassa liikuntatunteja sivusta. Opettajat antoivat arvosanaksi yleensä ’säälistä’ hyvän arvosanan, ettei mulla tulisi paha mieli.” (Teppo, 20-30, yo)

Teppo syrjäytettiin liikuntatuntien sivustaseuraajaksi, kun taas Satu osallistui, mutta ilman tarvitsemaansa tukea liikuntatunneille. Satu, Siiri ja Kaisa kertoivat, kuinka he joutuivat osallistumaan oppitunneille samoista lähtökohdista käsin kuin vammattomat oppilaat. Sadun tapauksessa hänen vammaansa ei näytetty huomioivan, kun taas Kaisa kertoo opettajan jopa korostaneen hänen erilaisuuttaan, mutta silti vaatineen häneltä samaa kuin muilta. Kaisan kertomuksessa hänen alakoulunsa opettaja piti tasavertaista opetusta yhdenvertaisena opetuksena, vaikka eriyttävät tukitoimet olisivat olleet Kaisan mukaan tarpeen. Tepon kertomuksessa hänen liikuntavammaisuutensa huomattiin, mutta opettajat kokivat sen Tepon osallistumisen esteeksi. Sadun kertomus oli ainut, jossa erityisesti liikuntatunneilla menemistä kuvattiin erityisen ahdistavaksi: *”Liikunta pelotti usein niin paljon, että oksensin usein ennen tunteja” (Satu, 30-40, yo).*

Puutteellinen opetuksen eriyttäminen ilmensi osallistujien vähäisiä osallisuuden ja toimijuuden mahdollisuuksia oppitunneilla. Tämä johti näissä kertomuksissa vähäisiin onnistumisen tuntei-

siin sekä alhaiseen pystyyden tunteeseen. Siirin ja Sadun kertomuksissa opettajan välinpitämättömyys asetti heidät jopa tapaturmille alttiiksi. Siiri kuvaa opettajan puutteellista eriyttämistä näin: *”Koulunkäynti katkesi aina johonkin opettajan ajattelelmattomuuteen: Erään kerran opettaja laittoi minut laskemaan suksilla koulun pihalla olleen mäen koulun kentälle. Kaaduin ja olin taas viikkoja sairaalassa.”* (Siiri, 50-60, yo-eo).

Myönteisiä osallisuuden kokemuksia liikuntatunneilta jakoivat Sanna ja Meri. Kumpikaan heistä ei kokenut liikuntatuntien olleen heitä rajoittavia, sillä he kertovat osallistuneensa niihin lähes yhtä paljon kuin muutkin oppilaat. *”Olin mukana lähes kaikessa mitä liikuntatunneilla tehtiin.”* (Sanna, 20-30, yo). Kertomuksista välittyy viesti, että liikuntavamma ei ole este liikuntatunneille osallistumiselle. Merin fysioterapeutti toteutti osin käyntinsä hänen liikuntatunneillaan, mikä vaikutti kertomuksen pohjalta olleen Merille mieluisa ratkaisu.

”Sen sijaan, että olisin jättäytynyt jostain pois, kaikkea sovellettiin tarpeen ja mahdollisuuksien mukaan niin, että saatoin osallistua. Liikunta oli seitsemännellä luokalla lempi aineeni ja sain todistukseen siitä kahdeksikon. Se hämmentää ja hämmästyttää minua edelleen, mutta toisaalta se on ehkä hienoin saavutukseni koko peruskouluajanani, koska se osoittaa, että kun oppilaalla on tarpeeksi intoa ja opettajalla aito halu ja kiinnostus löytää tavat joilla mahdollistaa vammaisen lapsen tai nuoren osallistuminen, mikä tahansa on mahdollista.” (Sanna, 20-30, yo)

Merin ja Sannan kertomuksien perusteella voidaan päätellä, että opettajat ovat olleet halukkaita soveltamaan liikuntatunteja sellaisiksi, että heidän on mahdollista osallistua tunneille. Sanna piti liikuntaa yläkoulussa lempiaineenaan, mikä kertoo mielestäni onnistuneesta yksilöllisestä huomioon ottamisesta. Merin kohdalla hänen osallisuutensa ja toimijuutensa oppitunneilla näyttäytyi myös suhteellisen hyvältä, sillä hänen sanojensa mukaan *”osallistumiseeni liikuntatunneille suhtauduttiin hyvin”*, vaikkakin joskus opettajalla saattoi ilmaantua vastahakoisuutta. Merin opettaja oli lisäksi valmis siirtämään oppituntia muualle, mikäli tarpeen. Hänen kertomuksessaan fyysinen ympäristö oli esteenä oppitunnille osallistumisessa, mutta opettaja siirsi oppitunnin pidettäväksi paikkaan, jonne Meri pyörätuolillaan pääsi. Merin ja Sannan kertomuksissa opettajat olivat aidosti osallistavia ja halukkaita tukemaan heidän toimijuuttaan.

”Muistan kerran lukiovuosiltani, jolloin koulun ainoa hissi oli rikki. Maantietoa olisi ollut yläkerrassa. Tunti siirrettiin, mutta alakerrassa ei ollut yhtään luokkatilaa vapaana. Mitäs sitten tehtiin? Tunti pidettiin ruokalassa, keskellä koulun aulaa.” (Meri, 20-30, yo)

Kaisan kertomus on sen sijaan ainut, jossa osallisuuden ja toimijuuden kokemukset oppitunneilla muuttuivat huomattavasti siirryttäessä yläkouluun. Yläkoulun uusi opettaja alkoi panostamaan Kaisan osallisuuden ja toimijuuden toteutumiseen. Kaisa muistelee, kuinka yläkoulun

oppitunneilla hänen osallisuutensa ja toimijuutensa mahdollistaminen oivallettiin juuri niin kuin hän oli toivonutkin. Kaisaa ei näytä harmittavan se, että hän teki erilaisia töitä verrattuna muihin oppilaisiin. Kaisan kertomus on hyvä osoitus siitä, kuinka opettajan vaihtuminen voi vaikuttaa merkittävästi osallisuuteen ja toimijuuteen koulussa.

”Sain aina olla osallinen. Kun muut käsityötunnilla tekivät mattoa, minä sain painaa kuvioita tyynyliinaan. Tein siis jotain aivan erilaista kuin muut, mutta aina itse alusta loppuun. Osallisuus oivallettiin niin hyvin, että nytkin tulee kyyneleet silmiin siitä kuulumisen tunteesta; minä osaan ja minä voin!” (Kaisa, 20-30, yo)

Yksilöllinen suhtautuminen osallisuuteen. On tärkeää huomata, että jokainen suhtautuu yksilöllisesti kokemaansa osallisuuteen ja toimijuuteen. Tästä hyvänä esimerkkinä Teemun kertomus, jossa hän vaikuttaa olleensa tyytyväinen, kun hänen ei sanojensa mukaan *tarvinnut* osallistua luisteluun, vaan tunnin sisältöä sovellettiin. *”Liikuntatunneilla minun ei tarvinnut osallistua esimerkiksi luisteluun, vaan silloin sovellettiin jotain muuta, kuten esimerkiksi kävelylenkki tms.” (Teemu, 30-40, yo).* Teemun kertomasta saan tutkijana kuvan, että Teemu suhtautui suhteellisen neutraalisti osallisuuteensa ja toimijuuteensa liikuntatunneilla. Se, mikä voisi vaikuttaa itsestä epämieluisalta voi tuntua toisen mielestä hyvältä ratkaisulta. Opettajan onkin tärkeä keskustella jokaisen oppilaan kanssa yksilöllisesti hänelle sopivista eriyttämisen ratkaisuista. Näitä ratkaisuja tulee suunnitella, kehittää ja arvioida yhdessä koko opiskelujen ajan.

Avustajien rooli. Avustajien rooli osallisuuden mahdollistajina tuotiin esille Merin, Tepon, Kaisan, Sannan ja Pirjon kertomuksissa. Avustajan toimintaan näissä kertomuksissa vaikutti pitkälti opettajan päätökset oppilaan opetukseen liittyen. Merin kertomuksessa avustaja edisti hänen osallisuuttaan ja toimijuuttaan. Hän kertoo, kuinka avustaja saattoi käsityötunneilla ohjata kangasta, kun hän painoi poljinta. Kaisan alakouluikäinen opettaja puolestaan oli sitä mieltä, että avustajan piti tehdä asioita hänen puolestaan, jotta hän etenisi muiden kanssa samassa tahdissa. *”Opettajalle oli kuitenkin todella tärkeää, että teen kaiken kuten muutkin: käsityötunneilla avustaja teki asiat puolestani ja sain arvosanat hänen tekemistään töistä.” (Kaisa, 20-30, yo).* Tepon kertomuksesta löytyi hänen ensimmäisen kouluvuoden ajalta samantapaisia kokemuksia kuin Kaisalla – avustaja teki koulutöitä Tepon puolesta. Hän kuvailee, kuinka opettajan käyttäytyminen esti hänen toimijuuttaan sekä jopa syrji hänen yhtäläisiä mahdollisuuksiaan toimijuuteen.

Sanna puolestaan kertoo, kuinka hänellä oli peruskoulun aikana sekä hyviä että huonoja avustajia. Pahimmillaan Sanna ei päässyt johonkin luokan yhteiseen tapahtumaan avustajan takia,

mikä heikensi hänen osallisuuden ja toimijuuden mahdollisuuksia. Lisäksi avustajien tiheä vaihtuvuus heikensi Sannan koulumenestystä. Sanna koki joidenkin avustajiensa kanssa ras-kaaksi sen, että avustajat eivät jaksaneet tehdä jotain asiaa Sannan puolesta. Avustaja näyttäytyi monessa kertomuksessa edellytyksenä koulunkäynnin edistymiselle. Heidän roolillaan oli vai-kutusta osallistujien osallisuuden ja toimijuuden edistämisessä.

Opettaja passivoi. Tepon ja Pirjon kertomuksissa opettajan toiminta passivoi heitä osallisu-uden ja toimijuuden sijaan. Koska opettaja ei vaatinut heiltä tarpeeksi, niin Teppo ja Pirjo ym-märsivät liikuntavammaisuuden oikeuttavan passiivisuuteen. Tepon avustajan Teppoa passi-voiva toiminta johti siihen, että Teppoa ei kiinnostanut enää edes yrittää itse. Teppo ajattelee kertomuksessaan, että koska hän on vammainen, on normaalia, että hänen ei tarvitse tehdä töitä itse – vammaisuus antaa hänelle syyn passivoitua. Myös Pirjo tuo kertomuksessaan esille sen, kuinka vammaisten annetaan helposti passivoitua: *”Musta ja monen kavereiden mielestä meiltä vammaisilta ei vaadittu tarpeeksi ja ei mekään oltu tyhmiä tai näin jälkeenpäin ajateltuna oltiin, mekin osattiin jo hyödyntää vammaisuutta, jos ei huvittanut tai jaksanut opiskella täysillä.”* (Pirjo, 20-30, eo). Tepon kertoman mukaan erityisesti puukäsityön opettaja pitää häntä suorastaan laiskana.

”Aineissa, kuten puukäsityössä ja tekstiilityössä tarvitsin paljon tukea koska minulla oli vaan yksi käsi käytössä oikean ranteen virheasennon takia. Avustajani lähes tulkoon, teki kokonaan minulle puuvene tai vastaavan, mikä ei olisi tietenkään ollut sallittua. Hän itse sanoin näin silloin jos-kus: ’Tein siitä vähän huonomman näköisen kuin muilla, jotta se näyttäisi Tepon tekeleeltä’. Sain myös kuulla silloiselta puukäsityö opettajaltani, että olin todella laiska tekemään itse, mikä piti täysin paikkansa. Olin liikuntavammani ja erilaisuuteni takia ymmärtänyt, että voin olla vähän laiska.” (Teppo, 20-30, yo)

Kertomuksessa ei kuitenkaan käy ilmi, että oliko puukäsityön opettaja yrittänyt antaa Tepolle vaihtoehtoisia tapoja toimijuuteen ja osallisuuteen. Pirjon ja Tepon passivoitumista voidaan pi-tää heidän opettajiensa vikana, jotka eivät tukeneet oikealla tavalla heidän osallisuuttaan ja toi-mijuuttaan. Näistä kertomuksista voidaan myös huomata, että avustajan toimintaan vaikuttaa pitkälti opettajan määräykset siitä, missä ja miten oppilasta tulee auttaa.

5.1.3. Tavallisen koulun ja erityiskoulun merkitys kertomuksissa

Tutkimukseeni osallistuvat kertoivat kokemuksiaan tavallisesta ja koulusta ja erityiskoulusta. Peruskoulun suorittamisen paikka ohjaa jatkokouluttautumista ja koulutusuran syntymistä (Loi-jas, 1994, 134). Tämän luvun yhtenä tavoitteena on, muun analysoinnin ohessa selvittää, pi-tääkö Loijaksen toteama yhä paikkansa tämän tutkimuksen kertomuksien mukaan. Vastaan

tässä luvussa erityisesti kolmanteen tutkimuskysymykseen, eli mitä liikuntavammaiset aikuiset toivovat opettajien tietävän liikuntavammaisuudesta ja liikuntavammaisten opetuksesta. Tutkimuskysymykseen vastaamisen ohella analysoin, millaisessa koulussa liikuntavammaisen on hyvä käydä koulua.

Kokemuksia tavallisesta koulusta ja erityiskoulusta

Tavallisen koulun antamat valmiudet. Tavallista koulua käyneistä osallistujista Liisa, Meri, Teemu, Sanna, Teppo, Kaisa ja Laura ovat sitä mieltä, että tavallinen koulu palveli heidän mahdollisuuksiaan integroitua yhteiskuntaan sekä mahdollisuuksia monipuoliseen jatkokoulututtamiseen. Tavallista koulua käyneistä ainoastaan Satu ei ottanut kertomuksessaan kantaa tavallisen koulun antamiin valmiuksiin. Liisa kuvailee, kuinka edes lähikoulussa tapahtunut kouluksiäminen ei muuta hänen mieltään tavallisen lähikoulun hyvistä puolista: *”Minua toki kiusattiin koulussa monin tavoin. Siitäkin huolimatta olen tänä päivänä onnellinen, että vanhemmat päättivät laittaa minut tavalliseen kouluun erityiskoulun sijaan. Uskoisin, että elämäni polku kokonaisuudessaan olisi ollut täysin erilainen, jos olisin käynyt kouluni toisten erityisten joukossa.”* (Liisa, 30-40, yo)

Sanna kertoo kokeneensa kiitollisuutta siitä, että on käynyt koulunsa tavallisessa koulussa. Kaikki näistä edellä mainituista henkilöistä kokivat, että tavallinen koulu oli heille erityiskoulua sopivampi opiskelupaikka. Satu ja Siiri sen sijaan tuovat kertomuksissaan esille erityiskoulun erilaisuutta sallivampana paikkana. Satu kuvailee kertomuksessaan, kuinka erilaisten keskellä on helpompi olla oma itsensä.

Erityiskoulun antamat valmiudet. Neljästä erityiskoulussa opiskelleista osallistujista Pirjo sekä Laura kuvailivat kertomuksissaan, kuinka erityiskoulu ei palvellut heidän yksilöllistä oppimistaan. Laura vaihtoi kouluansa erityiskoulusta tavalliseen lähikouluun viidennellä luokalla, ja koki vaihdon alun järkytyksen jälkeen olleen oikea päätös. Hänen vanhempansa päätyivät vaihtamaan Lauran tavalliseen kouluun, sillä erityiskoulu ei enää pystynyt noudattamaan yleisen opetussuunnitelman tahtia moninaisen erityisen tuen tarpeen vuoksi, jota koulussa oli. Erityiskoulusta siirtyminen tuntui Laurasta kuitenkin rankalta, sillä hän koki olevansa tiedollisesti ja taidollisesti muita tavallisen koulun luokkansa oppilaita jäljessä.

”Huomasimme perheeni kanssa, etten yksinkertaisesti osannut asioita, joita viidesluokkalaisten odotettiin osaavan. Tuntui melkein kuin olisin aloittanut koulunkäynnin suoraan viidenneltä luokalta.” (Laura, 20-30, eo-yo)

Lauran kuvailusta voidaan todeta, että erityiskoulusta tavalliseen kouluun siirtyminen voi olla haastavaa, sillä erityiskoulun antamat valmiudet eivät aina vastaa tavallisen koulun antamia valmiuksia. Lauran kokemuksia puoltavat Pirjon kokemukset. Pirjon mukaan hänen käymässään erityiskoulussa keskityttiin enemmän kuntouttavaan puoleen, eikä niinkään opintoihin. Opetushallitus (2014, 88) korostaa, että jokaista oppilaalle tulee antaa tarvittavat tukitoimenpiteet, jotta saavutetaan yhtäläisten oppimisvalmiudet muiden oppilaiden kanssa. Näin Pirjo ei kuitenkaan kertomuksessaan kokenut. Niemelän tutkimuksessa ilmaantui Pirjon kanssa samantaisia tuntemuksia oppilailla, jotka olivat käyneet erityiskoulua (ks. Niemelä, 2007, 30). Pirjon kertomuksen kautta voidaan päätellä, että erityiskoulun opettaja on ajatellut, että hänelle asetetut alhaiset oppimistavoitteet ovat sopivat. Tämä tuntui Pirjosta epäoikeudenmukaiselta.

”Kävin peruskoulun liikuntavammaisten koulua. Siellä enemmän keskityttiin kuntoutukseen ja löytämään sopivia apuvälineitä, että opiskelu oli toissijainen. Tietenkin meillä oli yksilölliset opetussuunnitelmat ja tavoitteet, jotka tietenkin tuli tarpeeseen silloin. Muistan kun ”normaalit” koululaiset puhuivat opinnoista ja olin ihan pihalla, vaikka olimme samalla luokka-asteella.” (Pirjo, 20-30, eo)

Siinä, missä tavallista koulua käyneistä enemmistö osoittaa tyytyväisyyttä saamiinsa valmiuksiin jatko-opintoja varten, kokee Pirjo erityiskoulun peruskouluna palvelleen hänen tarpeitaan heikommin. Pirjon mielestä erityiskoulu ei antanut hänelle yhtäläisiä mahdollisuuksia jatkokouluttautumiseen. Stakesin ym. vuoden 2006 raportin mukaan 25-64 vuotiaiden vammaisten koulutustaso on selkeästi heikompi mitä saman ikäisillä vammattomilla (Stakes, ym., 2006, 78). Pirjo kertoo, kuinka häntä suorastaan raivostuttaa erityiskoulun antamat valmiudet

*”Kun seuraavana syksynä aloitin lukion käymisen tosissaan isku tuli vasten kasvoja, kun matikan tunnilla kertasimme yläasteen opintoja, joista mulla ei ollut mitään hajua ja opettaja katsoi mua kuin tyhmää. Äidinkielentunnilla piti kirjoittaa essee ja erityiskoulussa opetettiin vain tiivistämää sekä sanottiin: ’Mitä vähemmän tekstiä sen parempi.’ Lukion äidinkielenopettaja oli ällikällä lyöty päähän, kun mun esseessä oli huimat kaksi riviä tekstiä, josta olin niin ylpeä. -- **Kyllä olin vihainen erityiskoululle, että miksi siellä pidettiin niin pimennossa.** Ymmärrän, että kuntoutus ja oikeiden apuvälineiden löytäminen on tärkeää, mutta meillekin pitäisi antaa mahdollisimman hyvät pohjat jatkokoulutuksiin jopa tavalliseen ammattikouluun tai lukioon. Ei sitä tiedä mitä elämä tuo tullessaan.” (Pirjo, 20-30, eo)*

Erityisesti lukion aloittaminen oli Pirjon kokemusten mukaan haastavaa, sillä erityiskoulussa vaatimustaso opinnoissa oli aivan eri luokkaa kuin lukiossa. Pirjon ja Lauran kertomus olivat ainoita, joissa erityiskoulun ei koettu antavan riittävän hyviä valmiuksia jatko-opintoihin. Tosin on tärkeää muistaa, että vain neljällä osallistujalla esiintyy erityiskoulutusta kertomuksissaan.

Erityiskoulu voi kuitenkin parhaimmillaan olla paras paikka opiskella. Parhaimmillaan erityiskoulu tarjoaa hyvät mahdollisuudet osallisuuteen, opetukseen sekä sosiaalisten suhteiden solmimiseen ja näin ollen viihtymiseen koulussa (Niemelä, 2007, 31). Sekä tavallisesta koulusta erityiskouluun vaihtanut Siiri että erityiskoulussa kokonaan opiskellut Viivi kokevat olleensa tyytyväisiä erityiskoulun opetukseen ja sen tarjoamiin valmiuksiin. *”Minun kouluelämäni meni hyvin, koska sain kavereita, opin mm. kirjoittamaan, lukemaan ja laskemaan. Minulla oli kivat koulukaverit, opettajan ja koulunhenkilökunnan. Opettajat osasivat tehtävät muokata minulle sopiviksi.”* (Viivi, 20-30, eo). Siiri kävi ensimmäiset vuodet tavallisessa koulussa, jonka jälkeen vaihtoi erityiskouluun. Koulun vaihtaminen tavallisesta koulusta oli Siirille aluksi kova paikka: *”Koko kesä meni itkiessä. Ajattelin, etten halua alkaa vammaiseksi.”* (Siiri, 50-60, yo-eo) Koulun vaihto erityiskouluun kuitenkin lopetti kiusaamisen ja jatkuvat sairaalajaksot. Erityiskoulusta näytti löytyneen Siirille yksilöllisesti sopivia tukimuotoja paremmin kuin aikaisemmasta tavallisesta koulusta.

”Erityiskoulun käyminen helpotti vamman hoitoa joka tavalla. Sain käydä päivän aikana fysioterapiassa samassa talossa, verikokeissa tien toisella puolen. Kuljin koulupäivän ajan pyörätuolilla, ja kotona kainalosauvoilla. Sairaalajaksoni kouluaikana loppuivat, koska minua ei kiusattu ja voimavarojani säästeltiin jumpalla ja päivälevolla sekä pyörätuolilla liikkumisella. Ensimmäisen lukuvuoden ajan sain tukiopetusta, että sain kiinni luokkakamuni.” (Siiri, 50-60, yo-eo)

Tavallinen ja erityiskoulu näyttävät luoneen monenlaisia kokemuksia – mielipiteet ja kokemukset osallistujien kesken poikkeavat toisistaan. Tuloksia analysoidessa ei voida yleistää, onko koulunkäynti kannattavampaa tavallisessa tai erityiskoulussa. Tuloksista voidaankin päätellä, on hyvin yksilökohtaista, mikä koulumuoto yksilölle parhaiten sopii. Tästä syystä jokaisen opettajan tulisiakin huomata oppilaan yksilölliset valmiudet oppia ja kehittyä. Yksilölliset valmiuksien ja vahvuuksien kautta mietitään, mikä koulu on kyseiselle oppilaalle sopivin paikka opiskella. On myös tärkeä muistaa, että tutkittavista aloitti koulunsa 1960-luvulla, kun taas osa vasta 2000-luvulla. Tällä aikavälillä sekä yhteiskunta että koulut ovat kokeneet muutoksia.

Näkemyksiä hyvästä koulusta – mitä opettajien toivotaan tietävän

Liikuntavammaiselle hyvä koulu. Tutkimuskutsun yksi apukysymys sisälsi kysymyksen, johon osallistujat saivat halutessaan vastata kertomalla, millaisessa koulussa jokaisen liikuntavammaisen olisi hyvä opiskella. Kuusi osallistujaa pohti kertomuksissaan asiaa, ja alle on koottu muutama vastaus. Näkemyksissä korostuvat esteettömyyden lisäksi opettajien riittävä

informointi erilaisuudesta ja samanarvoisuudesta sekä näkemys, jossa vammaiset ja vammattomat käyvät samaa koulua. Merin, Kaisan, Sannan ja Teemun mukaan hyvässä opiskeluympäristössä vammaiset ja vammattomat opiskelisivat keskenään, jotta jokainen näkisi erilaisuuden rikkautena. Tasa-arvoon pyrkiminen ja vahvuuksien hyödyntäminen nousivat keskeisiksi päämääriksi. Erityiskoulut nähtiin pääsääntöisesti hyviksi koulupaikoiksi silloin, kun tavallisen koulun puitteet eivät riittä erityisen vahvalle tuen tarpeelle. Pirjo nosti esille opettajien kouluttamisen ja erilaisuudesta tiedottamisen tärkeyden. Satu haluaa painottaa kertomuksensa lopussa, kuinka samanlaisuuteen pyrkiminen ei toimi. Hän kuvailee, kuinka kaatuili kouluaikaan jatkuvasti, koska hänelle ei haluttu antaa apuvälineitä, kuten kävelykeppiä, käytettäväksi. Kävelykepin ajateltiin herättävän liikaa huomiota koulussa, vaikka todellisuudessa kaatuilu itsessään sitä enemmän herättää – ja ennen kaikkea tuotti Sadussa häpeän tunteita.

”Hyvä koulu on sellainen, jossa korostetaan, että kaikki ovat erilaisia mutta samanarvoisia. Että kaikilla on erilaisia vahvuuksia ja heikkouksia, jokainen on hyvä jossain. Tällöin kukaan ei joudu erikseen silmätikuksi. Tasapäistäminen on perseestä. Se, ettei mulle suositeltu kävelykeppiä nuorempana on ihan perseestä.” (Satu, 30-40, yo)

Sanna korostaa, että jokaisen oppilaan tulisi kokea tulleen nähdyksi kokonaisuutena, omana itsenään niin opettajien kuin muiden oppilaiden silmissä. Teppo toivoo, että opetussuunnitelmassa määriteltäisiin keinoja, kuinka liikuntavammaisen osallisuutta voidaan edistää opetuksessa. Kun osallisuus ja osallistuminen mahdollistetaan, niin ennakoluulot liikuntavammaisen henkilön toimijuuden rajoitteista voisivat vähentyä.

”Tulin siihen lopputulokseen, että koulun opetussuunnitelmassa pitäisi jollain tavalla sisältää se asia, miten liikuntavammainen pystyisi osallistumaan kaikkiin kouluaineisiin tasapuolisesti. – Olen omalla koulutaipaleellani törmännyt kaiken maailman ihmisiin kuten opettajiin, rehtoreihin ja muihin koulumaailman henkilöihin. Vaikka hyviäkin kohtaamisia on ollut, niin päällisin puolin kohtaamiset ovat olleet negatiivisia, koska ihmisten ennakoluulot. Toivoisinkin, että 2020-luvun koulumaailma olisi enemmän ennakoluuloton ja liikuntavammaiset saisivat tasavertaisen osallistumisen jokaisessa kouluaineessa.” (Teppo, 20-30, yo)

Tepolla on selkeä visio jokaiselle hyvästä koulusta – tavoitteena tulee olla jokaisen tasavertaisen osallistuminen kaikkeen koulun toimintaan. Siirin näkemys hyvästä koulusta erottui kaikista muista näkemyksistä. Siiri avaa kertomuksessaan omien sekä tuttaviansa kokemusten pohjalta, että vammaisten integroituminen tavalliseen kouluun ei ole hyvä ratkaisu. Hän kertoo, että vammaiset joutuvat pakosta eri asemaan vammattomien kanssa – kokemus yhdenvertaisuudesta ei toteudu, sillä vammaisen henkilön erilaisuus johtaa kiusaamiseen ja alemmuuden

tunteeseen. Siiri kuitenkin toteaa, että itse vammaisuus ei ole syy kiusaamiseen vaan erilaisuus, joka ilmenee vammaisuuden muodossa.

”Omien kokemusteni ja muiden vammaistuttujen kokemusten pohjalta voin väittää, että integraatio epäonnistuu melkein aina. Mitä isompi koulu ja ryhmä on, sitä varmemmin integraatiossa epäonnistutaan. --Vammaisista lapsista kasvaa taviskoulussa aina heikko itsetunnoltaan, kiusattu ja piinattu, joka ei koskaan elämässään saa kokemusta saman arvoisuudesta, jos on aina itse se erilainen. Toisaalta kaikenlainen erilaisuus voi altistaa kiusaamiselle.” (Siiri, 50-60, yo-eo)

Mitä opettajien tulisi tietää liikuntavammaisten opetuksesta. Kertomuksista löytyi myös mietintöjä siitä, miten liikuntavammaiset käsittävät nykyhetkenä oman vammaisuutensa ja identiteettinsä. Meri, Sanna, Kaisa, Teemu, Teppo, Pirjo ja Liisa välittävät kertomuksissaan mielipiteen siitä, että vammaisuus on vain yksi ominaisuus muiden joukossa. Meri korostaa, että erityistarpeet tulee huomioida, mutta vamman vuoksi *”ei tule antaa tarpeettomia helpotuksia”*. Teemu, Teppo, Satu, Kaisa ja Sanna käsittelevät vammaisuutta vahvuutena, joka tulee opettajan toimesta osata ottaa oikealla tavalla käyttöön. Opetus ja kasvatus vahvuuksien tunnistamisen ja tiedostamisen kautta edistävät oppilaiden hyvinvointia (Brookhart, 2008, 2).

”Koen, että vammat ja rajoitteet on yksi ominaisuus ihmisessä, joten en tee vammasta numeroa tai hallitsevaa tekijää. -- Minulle on tärkeää korostaa, että jokainen meistä on yksilö, jolla on osaamista ja vahvuuksia, kun ne otetaan oikealla tavalla käyttöön. Vamman ei tarvitse hallita arkea, merkitystä on sillä, mitä on ihmisyyttä!” (Teemu, 30-40, yo)

Kaisa kuvailee, kuinka oman erilaisuutensa hyväksymisen jälkeen voidaan puhua tavallisesta elämästä. Opettajien on tärkeää hyväksyä, että jokaisella on omat rajoitteet, jotka vaikuttavat elämään, mutta on olemassa myös tapoja, joilla voidaan mahdollistaa monia asioita. Kaisa päätyy kuvailussaan siihen, että olennaista on kokea pystyvyyttä, vammaisuus on vain yksi osa yksilöä. Hyvän vammätietoisuuden omaava yksilö tiedostaa omat rajansa ja vahvuutensa (Lampinen, 2007, 36). Lopuksi hän korostaa pystyvyyden merkitystä olennaisensa ja tavoiteltavana tunnetilana.

”Emmä voi taistella sitä vastaan, mitä mä olen; mä en vaan pysty kaikkeen niin kuin toiset, ja vasta sen hyväksymisestä alkaa se oikeasti riemuuttava, tavallinen elämä. Erilainen tapa voikin olla soveltava tapa, ja soveltava merkitä itse asiassa pystyvyyttä. Pystyvyys taas on olennainen tunne.” (Kaisa, 20-30, yo)

Kertomuksista voidaan huomata, että kouluaikaiset kokemukset ovat muovanneet osallistujien käsitystä itsestään, erilaisuudestaan ja siitä, mitä opettajien tulee tietää liikuntavammaisten opetuksesta. Jokaisen opettajan tulisi kertomusten mukaa ymmärtää, että tärkeintä on huomata liikuntavammaisesta oppilaasta hänen rajoitteidensa sijaan vahvuudet ja niistä käsin vahvistaa oppilaan pystyvyyden tunnetta.

5.2 Tulosten yhteenveto

Liikuntavammaiset aikuiset kertoivat koulukokemuksista, joissa korostui erilaisuuden kokemukset sekä opettajan rooli määrittämässä koulunkäyntiä. Etsin kertomuksista vastauksia tutkimuskysymyksiini, joista ensimmäisen avulla selvitin, millaisia koulukokemuksia liikuntavammaisten aikuiset ovat kokeneet. Toisen tutkimuskysymyksen kautta puolestaan analysoin, kuinka erilaisuus on vaikuttanut osallistujilla koulunkäyntiin. Kolmannen asettamani kysymyksen kautta otin selvää, mitä opettajien olisi hyvä tietää liikuntavammaisuudesta ja liikuntavammaisten opetuksesta. Kaikki analysoimani teemat vastasivat siihen, millaisia koulukokemuksia liikuntavammaiset aikuiset ovat kokeneet. Jokainen teema kertoo siitä, millaisia koulukokemuksia kertomuksissa esiintyi. Lisäksi kertomuksissa jaettiin kokemuksia siitä, miten erilaisuus on vaikuttanut koulunkäyntiin erityisesti erilaisuuteen suhtautumisen, kuten kiusaamisen kautta. Opettajakokemuksia käsittelevässä luvussa korostui opettajan roolin merkitys, jonka kautta myös opettajille huomionarvoisia asioita. Osallistajat kertoivat näkemyksissään hyvästä koulusta ajatuksia erityisesti siitä, mitä opettajien tulisi tietää liikuntavammaisten opetuksesta.

Merkittävään rooliin kertomusten koulukokemuksissa nousivat erilaisuuteen suhtautuminen, siihen liittyvät ennakkoluulot ja asenteet ja yksilön identiteetin muotoutumiseen liittyvät seikat liikuntavammaisena. Erilaisuuteen suhtautuminen määritti eniten sitä, kuinka osallistajat kokivat erilaisuutensa vaikuttaneen koulunkäyntiin. Mitä enemmän erilaisuutta korostettiin ja ihmeteltiin, sitä enemmän se vaikutti yksilön identiteettiin ja käsitykseen itsestä. Erilaisuus vaikutti kertomuksissa koulunkäyntiin erityisesti kiusaamisen ja ulkopuolisuuden tunteiden muodossa, jotka näkyivät 1960-luvulta aina 2000-luvun koulukokemuksiin asti. Fyysistä kiusaamista esiintyi eniten 1960-1980-luvun koulumaailmaan sijoittuneissa kertomuksissa. Ajallisesti uudemmissa koulukokemuksissa kiusaamista ei tapahtunut yhtä fyysisessä muodossa. Kaikkiin kiusaamiskokemuksiin liittyi osallistujien erilaisuus verrattuna muihin vammattomiin. Kertomusten pohjalta kiusaamisen ilmenemiseen vaikuttaa ympäristön ajattelutavat erilaisuutta kohtaan.

Erilaisuuden vaikutus osallisuuteen ja toimijuuteen oli yhteydessä pitkälti siihen, kuinka muu ympäristö suhtautui erilaisuuteen. Osassa kertomuksia erilaisuuteen osattiin suhtautua hienosti, jolloin koettiin kuuluvansa osaksi kouluyhteisöä. Yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tukiverkoston pidettiin kertomuksissa tärkeinä. Mikäli eheä tukiverkosto puuttui, niin koulunkäynti koettiin usein raskaaksi ulkopuolisuuden tunteen myötä. Myös vertaissuhteiden ja vertaistuen merkitys nousi kertomuksissa esille. Vertaissuhteet antoivat kertomuksissa väylän jakaa ja saada ymmärrystä. Tukiverkoston omaavat henkilöt puolestaan kokivat olevansa osallisia ja ei kiusattuja. Eheän tukiverkoston myötä muu ympäristö alkoi näkemään kertomuksissa erilaisuutta normaalina ja hyväksyttävänä asiana. Kaisan kertomuksessa hänen siirtymisensä yläkouluun ja lukioon muutti hänen kouluympäristöään, jonka kautta häneen suhtautuminen muuttui myönteiseksi. Tepon kertomus oli puolestaan osoitus siitä, kuinka rakenteellinen ympäristö voi haastaa osallisuutta. Kertomusten mukaan erilaisuus vaikuttaa osallisuuteen ja toimijuuteen niin asenteellisen kuin rakenteellisen ympäristön kautta.

Opettajan rooli oli vahvasti läsnä jokaisen osallistujan kertomuksissa. Opettajan toiminnalla oli selkeä ja kaikkein suurin yhteys oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin koulussa. Heidän suhtautumisensa kertomuksissa oli varsin kirjavaa – liikuntavammainen oppilas voitiin nähdä kokonaisvaltaisesti tai ainoastaan vammansa kautta. Kun huomiota kiinnitetään paljon erilaisuuteen niin itse vamman takana oleva persoona voidaan unohtaa (Matsinen, 2000, 18). Opettaja on voinut parhaimmillaan edistää oppimista, löytää yksilöllisiä tapoja oppia sekä luoda kouluun hyväksyvää ja erilaisuutta arvostavaa ilmapiiriä. Pahimmillaan opettaja on kuitenkin voinut olla välinpitämätön tai jopa korostaa erilaisuutta vieroksuttavana ja kummallisena asiana. Muutamassa kertomuksessa opettajan välinpitämättömyys osoittautui jopa vaaralliseksi. Opettajan tuleekin ymmärtää toimintansa seuraukset, sillä hän voi kertomuksista päätellen saattaa oppilaan onnettomuusvaaraan sekä heikentää hänen itsetuntoaan tai lisätä mahdollista kiusaamista.

Myönteisissä opettajakokemuksissa opettaja huomioi oppilaan diagnoosin takana. Opettaja oli halukas vahvistamaan oppilaan osallisuuden ja toimijuuden kokemuksia opetuksen eriyttämisen sekä soveltamisen keinoin. Kertomuksista välittyi viesti, että opettajan asennoitumisella ja toiminnalla on suuri vaikutus oppilaiden osallisuuteen ja toimijuuteen. Opettaja vaikuttaa myönteisesti osallisuuteen, kun hän on aidosti halukas soveltamaan oppitunteja. Eriyttäminen ja oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen nousivat lähes jokaisessa kertomuksessa esiin. Ihanteellisimmillaan onnistunut opetuksen eriyttäminen mahdollisti liikuntavammaisen oppilaan osallisuuden oppitunneilla sekä kokemuksen omasta pystyvyydestä.

Kielteisissä kokemuksissa sen sijaan korostuivat puutteellinen opetuksen eriyttäminen ja avustajat, jotka tekivät töitä osallistujien puolesta. Avustajien toiminnan taustalla olivat joissain kertomuksissa opettajan ohjeistukset. Pahimmillaan opettaja passivoi osallistujia ajattelemaan, että liikuntavammaisuus oikeuttaa olemaan passiivinen. Lisäksi kertomuksissa korostui opettajien kunnioituksen puute ja välinpitämättömyys liikuntavammaisia oppilaita kohtaan. Ennakkoluulot ja epäilykset ohjasivat opettajan toimintaa ja ajatuksia. Opettajat välittivät omalla esimerkillään, opetuksellaan ja puheellaan arvojaan sekä ennakkoluulojaan ympärilleen (Booth & Ainscow, 2005, 17). Näistä kielteisistä opettajakokemuksista on myös havaittavissa, että niissä toivottiin onnistumisen kokemuksia, jotka vahvistaisivat tunnetta omasta pystyvyydestä. Oppilaan opetus tuleekin järjestää niin, että hän kokee onnistumisen tunteita koulutyössään (Opetushallitus, 2014, 15 & 27). Osaan kielteisistä kokemuksista limittyi kokemus opettajan luomasta epätasa-arvosta. Epätasa-arvoisena toimintana yleisesti koettiin opettajan kohtelu ja epätasa-arvoinen huomion jakaminen oppilaille. Monessa kertomuksessa tuotiin esille, että tasa-vertainen opetus ei tarkoita yhdenvertaista opetusta. Tasa-arvoa ei ole se, että kaikki tekevät samaa. Tärkeintä on oman pystyvyyden kokeminen ja onnistumisen kokemusten mahdollistaminen.

Kertomusten pohjalta opettajien tulee tiedostaa osallisuuden ja toimijuuden mahdollistamisen merkitys liikuntavammaisen koulunkäyntiin. Opettajien tulisi ottaa huomioon oppilaiden vahvuudet ja hyödyntää niitä. Olennaisena kertomuksissa pidetään menetelmien soveltamista, joiden kautta voidaan kokea pystyvyyttä. Liikuntavammaisten osallisuuden mahdollistaminen pitäisi huomioida paremmin opetussuunnitelmien tasolla. Jotta opettajat tietäisivät paremmin liikuntavammaisista ja liikuntavammaisten opetuksesta, niin asiaan tulee kiinnittää enemmän huomiota opettajankoulutuksessa. Erilaisuudesta ja vammaisuudesta pitää järjestää kursseja, sillä koulujen kehittyminen kaikkien kouluksi vaatii opettajien koulutuksen kehittymistä (Häyrynen, 2014, 153). Kertomuksissa liikuntavammaiselle oppilaalle hyvää koulua pidettiin esteettömänä sekä siellä erilaisuutta arvostavana. Opettajien toivottiin ymmärtävän palautteenannon vaikutus koulunkäyntiin. Palautteenanto osoittautui olennaiseksi asiaksi oman pystyvyyden tunteen osalla. Pystyvyyden kokemukset vaihtelivat ja riippuivat siitä, oliko opettajalla halua opetuksen eriyttämisen lisäksi halua kannustaa sekä tukea oppilasta. Yksilön muuttamisen sijaan opettajien tulisi muuttaa ympäristöä, jotta erilaisuus voitaisiin nähdä normaalina asiana muiden joukossa.

6 Eettisyys ja luotettavuus

Laadullista tutkimusta tehdessä tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen pitää kiinnittää huomiota koko tutkimusprosessin ajan (Lichtman, 2013, 52- 55). Erityisesti narratiivista tutkimusta tehdessä vaaditaan sensitiivisyyttä, sillä tutkimukseen osallistuvat ihmiset jakavat omaa elämäänsä toisten tarkasteltavaksi (Bold, 2012, 49- 50). Tutkijan pitää käsittää ilmiö, jota tutkii sekä tiedostaa tapa, jolla käsittää ympäröivää maailmaa. Perttula (1995, 40) korostaa, että tutkijan on tiedostettava käsitys ihmisen perusluonteesta ennen tutkimuksen aloittamista. Kuten metodologiaan painottuvassa luvussa 4 kerroin, lähestyn tutkijan positiossa maailmaa narratiivisen tutkimuksen tavoin sekä konstruktivistista tiedonkäsitystä hyödyntäen.

6.1 Eettisyys

Tutkimusetiikkaa tarkastellaan tiedeyhteisön, yhteiskunnan sekä tutkittavien henkilöiden tasolla (Kuula, 2011, 24- 25). Tutkimukseni noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeita liittyen hyvään tieteelliseen käytäntöön. Näitä asioita ovat yleinen huolellisuus, rehellisyys ja asiallisuus sekä vastuullisuus ja avoimuus jokaisessa tutkimuksen teon vaiheissa sekä muiden tutkijoiden töiden kunnioittaminen muun muassa oikeanlaisilla viittauksilla heidän teoksiinsa. Lisäksi tutkimus sisältää suunnittelun, toteutuksen ja raportoinnin vaiheet, ja ne tallennetaan, kuten tieteellinen tieto kuuluu tallentaa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6.) Neuvottelukunnan käytäntöjen mukaisesti tutkimukseeni osallistujille tiedotettiin, millaiseen tutkimukseen he osallistuvat. Suostumus tutkimukseen pyydettiin jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla erikseen sekä heidän oli mahdollista perua ja keskeyttää tutkimukseen osallistuminen halutessaan. Perumisen ja keskeyttämisen tulee olla yhtä helppoa kuin suostumus osallistua (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6). Yksi henkilö peruuttikin tähän tutkimukseen osallistumisen, eikä ole tutkijan asia tietää miksi, sillä tutkittavalla on vapaa tahto päättää osallistumisestaan ilman perusteluita. Pyrin koko tutkimusprosessin ajan välttämään yhtäkään mahdollista painostusta aiheuttavan tunteen syntymistä etsiessäni osallistujia tutkimukseeni.

Bold (2012, 50) kiteyttää narratiivisen tutkimuksen eettisyyden kolme perustaa, joita ovat vastuu, kunnioitus ja luottamus. Näitä asioita tulee vaalia kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tieteellisen tutkimuksen eettistä puolta määrittelevät myös tutkimuksen aihe sekä kaikki tutkimuksen vaiheet, joissa nousee eettisiä kysymyksiä (Pietarinen & Launis, 2002, 46). Olin sitä mieltä, että koulukokemukset ovat eettisesti sopiva tutkimusaihe, sillä ne ovat tai ovat olleet osa jokaisen elämää. Koin aiheen tärkeäksi, sillä se nostaa esille liikuntavammaisten aikuisten kokemuksia,

joiden avulla voidaan vaikuttaa koulunkäyntiin liittyviin asioihin liikuntavammaisten näkökulma huomioiden. Rajattuani aiheen, varmuuteni tutkimukseni tärkeydestä varmistui, kun moni osallistuja kommentoi minulle, että teen tutkimusta tärkeästä aiheesta.

Ennen aineiston keruun valintaa tutkijan tulee arvioida, mikä tapa on eettisesti laadukkain tapa kerätä aineistoa (Kuula, 2011, 24- 25; Olsson, 2005, 286). Vapaamuotoiset kirjoitelmat antavat tutkimukseen osallistuvalla oman rauhan aineiston teossa – osallistuja saa valita mitä haluaa ja ei halua jakaa muille. Otin huomioon mahdollisuuden, että osallistuja ei pystykään ilmaisemaan itseään parhaimmalla tavalla kirjallisessa muodossa, joten annoin tutkimuskutsussa (LIITE 1) vaihtoehtoisia tapoja osallistumiseen. Tutkimuskutsu kattoi myös kaikki tarvittavat tiedot, joita tutkimukseen osallistuvien kuului tietää. Kuulan (2011, 102.) mukaan nämä kriteerit ovat tiedotus tutkittaville tutkimuksen tavoitteesta ja aineiston keruun tavasta sekä tiedotus aineiston käyttötarkoituksesta. Kutsussa ilmoitettiin tietojen suojaamisesta sekä tutkimuksen toteutuksen ajallisesta etenemisestä. Lisäksi kannustin tutkimuskutsussa ottamaan yhteyttä, mikäli mikään tutkimuksen tekoon liittyvä asia mietityttää. Koska aineistonkeruun vaiheet pitää näkyä lukijalle (Olsson, 2005, 286; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 164) niin jaottelin erityisesti metodologisista valinnoista kertovan luvun alaluvuiksi, joissa avaan tutkimuksen etenemistä tutkimuskutsun tekemisestä lähtien.

Koin tärkeäksi hahmottaa oman tutkijan position aineiston äärellä. Tutkijalta vaaditaan jatkuvaa reflektointia suhteestaan tutkimukseen (Olsson, 2005, 288.). Tätä tutkimusta tehdessä minulta tutkijana vaadittiin osaamista asettua toisen henkilön näkökulmaan. En ole itse liikuntavammaisen henkilö, joten en pysty täydellisesti asettumaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden asemaan. Tökkärin (2018, 68) mukaan kukaan tutkija ei pysty ymmärtämään täydellisesti toisen yksilön kokemusmaailmaa sekä poistamaan omia ennakko-oletuksia vaikuttamasta tulkintaan. Mietinkin, että pitävätkö tutkimukseen osallistujat, tai muut liikuntavammaiset, tämän tutkimuksen tuloksia laadullisesti pätevinä, koska tutkimuksen tekijä ei ole itse liikuntavammaisen henkilö. Krögerin (2002,34) mukaan omakohtainen kokemus tutkittavasta aiheesta auttaa tutkimuksen tekemisessä. Yksi syy, miksi valitsin tutkimukseen liikuntavammaiset aikuiset, johtui koulutustaustani lisäksi kuitenkin omasta liikuntavammaisesta sisarestani. Koen siis, että liikuntavammaisten elämä ei ole minulle täysin vieras käsite, vaikka en itse liikuntavammaisen ole. Lisäksi ajattelen, että tutkimuksia on hyvä tehdä eri näkökulmista käsin. Tarvitaan sekä vammattomia että vammaisia tutkijoita, jotta voidaan lisätä ymmärrystä vammaisuudesta. Kyseessä on ennen kaikkea yksilöiden kertomat koulukokemukset, joita tutkin.

Kuula (2011, 60) korostaa, että ihmisarvon kunnioittaminen on eettisesti kestävä tutkimuksen tekemisen perusta. Tätä tutkimusta varten on jaettu kokemuksia, joista ei välttämättä oltaisi valmiita kertomaan jokaiselle. Tästä syystä on erittäin merkittävää, että käsintän kertomukset, kuten tutkittavat ovat ne itse kokeneet – tuon ne esille sillä tavoin kuten on tarkoitettu. Tutkijalla on valta tehdä omia johtopäätöksiä, joten tutkimuksen tekeminen vaatii herkkyyttä kertomuksia kohtaan (Olsson, 2005, 282). Abbott (2008) kertoo ali- sekä ylilukemisen riskeistä aineiston tulkintaan liittyen. Tutkija alilukee (underreading) aineistoa, kun hänellä on valmiita odotuksia, jotka määrittävät ja ohjaavat aineiston tulkintaa. Ylilukemalla (overreading) kertomusta hän puolestaan pyrkii lisäämään kertomukseen asioita, joita siinä ei kerrota. (Abbott, 2008, 86 & 89- 90.)

Kuten kaikissa eettisesti laadukkaissa tutkimuksissa, joissa ihmiset ovat tutkimuksen kohteena, myös tässä tutkimuksessa korostuu yksilön yksityisyyden ja tietosuojan vaaliminen. Kaikki tunnistettava tieto aineistoista on muutettava (Lichtman, 2013, 53). Tässä tutkielmassa oli tärkeää miettiä tarkasti, että mikä tieto oli olennaista tuoda lukijalle nähtäväksi. Toin esille osallistujan liikuntavammasta tarkempia tietoja vain, mikäli aineiston tulkinta ja sen ymmärtäminen oikein sitä vaati. Lähtökohtaisesti kaikki tunnistettava tieto muutettiin tunnistamattomaksi. Tutkijan tehtävänä on uuden tiedon luominen ja pysyminen tutkijan asemassa. Kertomukset pitää esittää tavalla, joka suojelee tutkittavien yksityisyyttä. (Bold, 2012, 58; Kuula, 2011, 92.)

Tähän tutkimukseen saamieni kertomusten perusteella en voi tehdä yleistyksiä. Kyseessä on 11 kirjoitettua kertomusta, jotka on tehty tätä tutkimusta varten. Suurin osa tutkittavista osallistui minun aloitteestani, sillä lähestyin heitä yksityisviestillä sosiaalisessa mediassa. Tutkimustulokset voisivat siis olla erilaiset, mikäli tutkimuskutsu olisi saavuttanut laajemman yleisön myös muita reittejä pitkin. Yleistämättömyydestä huolimatta aineistosta nousi arvokkaita kokemuksia, joilla on paljon painoarvoa.

6.2 Luotettavuus

Tarkastelen aineistoa konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaisesti niin, että ajattelen tutkittavan kokemusten liittyvän aikaan, paikkaan ja hänen näkökulmaansa tilanteessa, josta hän jakaa kokemustaan (ks. Kalli, 2006, 10). Lincolnin ja Guban (1985) jaotteleva luotettavuuden käsitelmä noudattaa myös konstruktivistien tiedonkäsityksen lähtökohtia todellisuudesta. Heidän mukaansa luotettavuuteen vaikuttavat tutkimuksen uskottavuus (*credibility*), siirrettävyys (*transferability*), varmuus (*dependability*) ja vahvistettavuus (*confirmability*). Uskottavuudella

viitataan siihen, että ovatko tutkijan tekemät päätelmät linjassa tutkimukseen osallistuneiden ajatusten ja käsitysten kanssa. Siirrettävyydellä tarkoitetaan, että voiko tutkimuksen tuloksia soveltaa ja siirtää erilaiseen ja laajempaan kontekstiin. Tutkimuksen varmuus näyttäytyy tutkimuksen yksityiskohtaisena ja selkeänä esille tuomisena, jolloin tutkija on osannut ottaa kaikki mahdolliset tutkimukseen liittyvät tekijät huomioon. Vahvistettavuus tarkoittaa sitä, että saako tutkimus vahvistusta aiemmin tehdyiltä samaan aihepiiriin liittyviltä tutkimuksilta. (Lincoln & Guba, 1985, 294- 301.)

Tämän tutkimuksen tulokset vastasivat osin aiempien tutkimusten tuloksia, joten tutkimuksen vahvistettavuus on onnistunut. Siirrettävyyden koen myös onnistuneen, sillä koulukokemukset ovat siirrettävissä laajemmin yhteiskunnalliseen tarkasteluun. Varmuuden vahvistamiseksi pyrin siihen, että lukija näkee mahdollisimman paljon omaa tulkinnan prosessiani läpi tutkimuksen. Uskottavuutta puolestaan osoitin sillä, että toin aineiston kokemuksia esille niin kuin niiden oli tarkoitettu esitettävän. Luotettavuuden mittarina toimii myös tutkimuksen kokonaisvaltainen johdonmukaisuus, jossa teoreettinen lähestymistapa, hankittu aineisto ja analysointitapa yhdistyvät johdonmukaisesti (Perttula, 1995, 42). Kun tutkimuksen keskiössä on aineisto, niin tutkimuksen tekeminen seuraa aineiston ehtoja ja rajoitteita.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista, että tutkija osaa kertoa, mitä tutkii ja miksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 163). Johdannossa sekä muissa tutkimuksen osissa, kuten metodologisissa valinnoissa, avaan tutkimusta sekä sen tarkoitusta. Aiheeni perustelen nojaten aikaisempiin vammaistutkimuksiin sekä yleisesti liikuntavammaisten koulukokemusten merkityksestä niin opettajille kuin yleisen tietoisuuden lisäämiseksi. Aiheen valintaa perustelen lisäksi sillä, että tutkimusta juuri tälle kohderyhmälle ei olla aiemmin toteutettu. Myös tutkimuksen työstämisen keston tulee näkyä tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 164), kuten tämän tutkimuksen metodologiaa käsittelevässä luvussa. Tiedostin mahdolliset haasteet aineistonkeruumenetelmän valinnassa. Kirjoitelman tekemisen mahdollisena haasteena voi olla se, että osallistuja ei vastaa täysin tutkittavaan aiheeseen. Tähän asiaan valmistauduin niin, että muotoilin tutkimuskutsua huolellisesti, jotta jokainen ymmärsi, mitä tutkin. Kutsu sisälsi muutamia virikkeellisiä apukysymyksiä kirjoitelman aloittamiseksi.

Tutkimuksen uskottavuuden ja tätä kautta luotettavuuden kannalta aineiston tulkinnan tulee olla perusteltua. Ennen analysoinnin aloittamista on tärkeä tiedostaa, että ketkä ovat tuottaneet aineiston, mihin tarkoitukseen ja kenelle (Flick, 2009, 257). Uskottavuuteen ja luotettavuuteen vaikuttaa paljon se, näyttäytyykö tutkijan esille tuomat kokemukset samoin merkityksin kuin

alkuperäisessä kokemuksen kuvailussa – onko tutkijalla ja tutkittavalla samat olettamukset asiasta (Patrikainen, 1999, 143; Perttula, 1995, 41). Aineiston sisällössä tulee pitäytyä, niin miten asiat on niissä kuvailtu. Heikkisen sanoin (2000, 47) on tärkeää, että lukijaa ei yritetä ”jymäyttää” eli johtaa harhapoluille tai vääristellä kertomusten merkityksiä. Aineisto tulee tuoda lukijalle esille sellaisessa muodossa, että hän ei pysty väärin tulkitsemaan aineistoa ja näin ollen muovaamaan sitä sellaiseksi, mitä se ei tarkoita (Bold, 2012, 69; Lichtman, 2013, 55). Aineiston tulkinnan kannalta on olennaista huomata, että en pystynyt määrittelemään tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden liikuntavamman tasoa. En pystynyt siis täysin asettumaan heidän asemaansa, mikä on voinut vaikuttaa tekemiini päätelmiin.

7 Johtopäätökset ja pohdinta

Jokaista tämän tutkielman kertomusta yhdisti enemmän tai vähemmän kokemus erilaisuudesta. Nämä kokemukset erilaisuudesta olivat yhteydessä siihen, millaisena liikuntavammainen oppilas koki koulunkäyntinsä. Mielenkiintoista oli huomata, kuinka suuri vaikutus opettajan suhtautumisella oli siihen, kuinka erilaisena liikuntavammainen oppilas itseään piti. Kertomukset myös osoittivat, että erilaisuuteen suhtautuminen on muuttunut vuosikymmenien saatossa. Kiusaaminen näyttäytyi vielä 1960-1980 -luvun kertomuksissa kovin fyysisenä, kun taas myöhemmin lähinnä nimittelynä ja huuteluna. Kaikki kiusaamistapaukset näissä kertomuksissa sijoituivat tavallisiin kouluihin. Kiusaamistulokset vastasivat osin myös Kivirauman (2015) tutkimuksen tuloksia, jossa hän tutki vammaisten koulukokemuksia 1930- luvulta 2000-luvun alkuun. Voidaankin pohtia, että vierastetaanko kouluissa erilaisuutta ja vammaisuutta edelleen. Kertomuksista tekemieni päätelmien mukaan erilaisuuden pelko ja tietämättömyys voivat aiheuttaa kiusaamista. Hamaruksen (2006) yläkoulussa kiusaamiseen keskittyvän tutkimuksen mukaan kiusaajaa voi vallita epävarmuus erilaisuutta kohtaan, jolloin hän purkaa oloaan kiusaamisen muodossa. Erilaisuudesta tuleekin tehdä inklusioajatuksen mukaisesti myönteisellä tavalla näkyvää ja tätä kautta normaalia. Liikuntavammaisuuden tulisi olla yksi ominaisuus muiden joukossa, jolloin suhtautuminen siihen olisi hyväksyvämpää. Kun asia normalisoituu, niin ei tarvitse pyrkiä eroon erilaisuuden leimasta.

Ennen kaikkea kertomuksista välittyi toive hyväksytyksi tulemisen kokemuksesta. Opettajan tehtävä onkin varmistaa, että kaikki saavat itselleen jonkinlaisen sosiaalisen verkoston, joka estää kiusaamisen ja ulkopuolelle jäämisen koulussa (Hamarus, 2006, 212). Tässä tutkimuksessa näitä sosiaalisia verkostoja olivat tukiverkosto sekä vertaissuhteet ja vertaistuki. Aiemmissä tutkimuksissa on ilmennyt, että sosiaaliset suhteet ikäistensä kanssa ja muun henkilökunnan kanssa olivat yhteydessä vammaisen oppilaan hyvinvointiin myönteisesti (Connors & Stalker, 2003; Vlachou & Papananou, 2015). Opettajan tuleekin luoda koulukulttuuri, jossa kaikki pystyvät työskentelemään toisten kanssa koululuokassa. Diezin (2010, 169) nuorten vammaisten koulukokemuksiin keskittyvässä tutkimuksessa tärkeimmäksi kouluissa koettiin erilaisuutta hyväksyvä koulukulttuuri, jossa opettajan ja oppilaiden välillä vallitsee luottamus. Oletan kertomusten pohjalta, että kiusaamista sekä kokemusta ulkopuolisuudesta voitaisiin vähentää ryhmäytymisen, yhteishengen nostattamisen ja positiivisen pedagogiikan keinoin.

Kertomusten kautta voidaan päätellä, että opettajan asennoitumisella ja tietoisuudella erilaisuudesta ja vammaisuudesta on valtava vaikutus liikuntavammaisen oppilaan koulukokemuksiin.

Opettajien ennakkoluulot ja epäilykset ohjaavat heidän arviointiaan, joka voi määrittää liikuntavammaisen oppilaan tulevaisuuden mahdollisuuksia kouluttautua ikäistensä vammattomien rinnalla. Myös Vlachoun ja Papananoun (2015, 80) tutkimuksessa opettajien havaittiin aliarvioivan vammaisia oppilaita ennakkoluulojensa takia. Koska opettajan asenteet vaikuttavat oppilaiden asenteisiin erilaisuutta kohtaan (Häyrynen, 2014, 140), on tähän asiaan tärkeää puuttua. Opettajien tulisi osata huomioida oppilaiden potentiaali ja yksilöllinen tapa oppia eikä ennakkoluulojensa ohjaamana ali- tai yliarvioida liikuntavammaisen oppilaan taitoja. Valitettavasti muutamassa kertomuksessa näin kävi – aliarviointia tapahtui oppilaan ulkoisen erilaisuuden vuoksi. Koska arviointi on sidoksissa oppilaan opiskeluun ja oppimiseen, se on vahvassa yhteydessä yhdenvertaisuuden toteutumiseen (Ouakrim-Soivio, Rautopuro & Saario, 2017, 177). Näin ollen opettajien tulisi kiinnittää myös huomiota omaan arviointiinsa ja miettiä, että ohjaavatko ennakkoluulot heidän päätelmiään.

Opetuksen eriyttäminen näyttäytyy avainasemassa osallisuuden ja toimijuuden sekä onnistumisen kokemusten saavuttamisen kanssa näissä kertomuksissa. Vammaisen oppilaan koulunesteyksen on havaittu olevan riippuvaista osallisuuden mahdollistamisen kanssa luokkahuoneessa (Connors & Stalker, 2003). Mielestäni kertomusten pohjalta välittyvä viesti on, että jokaisen opettajan tulisi kohdata oppilas yksilöllisesti ja keskustella eriyttämisen mahdollisuuksista hänen kanssaan. Diezin (2010) tutkimukseen osallistuneet 18- 25 -vuotiaat vammaiset aikuiset kuvasivat esteinä koulussa erityisesti osallisuuden esteitä, jotka rajoittivat oppimista sekä aktiivista osallistumista. Liikuntavammaisen oppilaan, kuten kenenkään muunkaan oppilaan, ei kuulu joutua taistelemaan oikeuksistaan, vaan opetuksen kuuluu olla alun alkujaan jokaiselle yhdenvertaista. On opettajan vastuu huolehtia yhdenvertaisen opetuksen toteutumisesta. Koulutuksellinen tasa-arvo mielletään yhdeksi suomalaisen hyvinvoinnin päämääräksi (Niemelä, 2007, 7). Sekä yhdenvertaisuuslaki (30.12.2014/1325) että Suomen perustuslaki (731/1999) kertovat, että ketään ei tule saattaa erilaiseen asemaan erilaisuuden tai vammaisuuden takia. Opettajan toiminnan ja opetuksen pitää siis edistää tasa-arvon toteutumista. Onkin mielenkiintoista huomata, että opetuksen eriyttämisen puutteita esiintyi ajallisesti kaikkien vuosikymmenien aikana, jolloin osallistujat kävivät koulua. Nuorimpien 20-30 vuotiaiden osallistujien kohdalla eriytetyn opetuksen toteutus vaihteli yksilöllisesti.

Kertomuksista välittyi myös selkeä viesti siitä, että mikäli opettaja ei kannusta ja vaadi, niin liikuntavammaisista oppilaista voi tulla passiivisia, kuten erityisesti Tepon ja Pirjon kertomuksissa kävi ilmi. Onkin merkityksellistä pohtia, että voisivatko opettajat omalla asennoitumisellaan liikuntavammaisia oppilaita kohtaan opettaa ja ennustaa, mikä heidän tehtävänsä ja asemansa

yhteiskunnassa on. Mikäli opettaja asettaa liikuntavammaisen oppilaan sivusta seuraajan rooliin, niin hänelle ei anneta mahdollisuutta osallisuuteen ja toimijuuteen. Pahimmassa tapauksessa liikuntavammaiset voivat ajatella, että heidän kuuluisi olla yhteiskunnassa sivusta seuraajia, vaikka näin asia ei ole. Erityisesti Pirjolle jäi kertomuksensa mukaan isot kaunat siitä, kun hänessä ei nähty todellista potentiaalia. Pidemmällä tähtäimellä onkin olennaista tiedostaa, kuinka vaikuttavassa asemassa opettaja työssään on.

Koulukokemuksista kävi ilmi, että opettajan lisäksi avustajat määrittävät liikuntavammaisen oppilaan osallisuutta ja toimijuutta. Kuitenkin monen avustajan toimintaa erityisesti oppitunneilla määritti opettaja. Näiden tulosten myötä on olennaista pohtia opettajan ja avustajan tiimityötä luokassa ja miettiä keinoja, joilla avustaja voisi edistää liikuntavammaisen oppilaan osallisuutta koulussa. Opettajien olisikin hyvä käydä avustajien kanssa läpi oppilaan vahvuudet sekä tuen tarpeet ja perustella valittujen toimintatapojen syitä. On tärkeää, että avustaja on tietoinen syistä pedagogisten ratkaisujen taustalla, jotta hänellä on yhtenäinen käsitys opettajan kanssa liikuntavammaisuudesta ja siitä, miten se vaikuttaa koulunkäyntiin juuri tämän oppilaan kohdalla. Tästä aiheesta olisikin hyvä keskustella jo opettajankoulutuksessa. Näin uudet opettajat osaisivat hyödyntää tiimityötä avustajan sekä muiden ammattilaisten, kuten fysioterapeuttien kanssa oppilaiden koulunkäyntiä parhaiten palvelevalla tavalla.

Kertomukset myös osoittivat, kuinka herkkiä oppilaat ovat arvostelulle, kun identiteetti on vasta kehittymisen vaiheessa. On ensiarvoisen tärkeää, että jokaisen oppilaan pystyvyyttä tuetaan jo varhain, jotta onnistumisen kokemuksia syntyy. Vain muutamassa kertomuksessa opettajien kerrottiin kannustaneen ja kehuneen osallistujia, vaikka rohkaisun saaminen olisi tärkeää pystyvyyden kokemusten saamiseksi. Jokaisen opettajan tulisi kannustaa ja uskoa parasta omasta oppilaastaan hänen erilaisuudestaan huolimatta. Näin jokainen ymmärtää, että on yhtä arvokas itsenäinen oppija ja toimija kuin muutkin. Palautteen antaminen ja oman pystyvyyden tukeminen on myös merkittävää siksi, että jokainen liikuntavammainen käsittäisi realistisesti omat vahvuutensa ja rajoitteensa. Muuten liikuntavammainen oppilas voi kertomusten mukaan muodostaa harhaisen käsityksen pystyvyydestään. Kaisan kertomuksen mukaisesti olennaista onkin tuntea omat rajoitteet ja mahdollisuudet, joiden kautta voidaan kokea pystyvyyttä.

Fyysisellä koulunkäynnin paikalla ei nähty kertomuksissa niin suurta merkitystä. Sen sijaan tärkeänä pidettiin opetuksen yksilöllisyyttä ja sopivaa haastavuutta. Tosin tavallista koulua käyneet osallistujat olivat lähes yksimielisesti sitä mieltä, että tavallinen koulu antaa paremmat

mahdollisuudet jatkokouluttautumiseen. Voidaankin pohtia, voiko erityiskoulu leimata liikuntavammaista ja vähentää hänen mahdollisuuksiaan myöhemmälle opiskelulle. Siiri kuitenkin nosti kokemustensa pohjalta esille, että liikuntavammaisen integroituminen tavallisiin kouluihin ei ole hyvä ratkaisu, sillä liikuntavammaisesta voi tulla helposti kiusattu ja itsetunnoltaan heikko oppilas erilaisuutensa vuoksi. Liikuntavammainen ei saisi hänen mukaansa kokea olevansa tavallinen tavallisten joukossa. Aiemmissa tutkimuksissa on esiintynyt samankaltaisia tuloksia Siirin näkemyksen kanssa. Näissä tutkimuksissa vammaiset oppilaat kokivat, että olivat erityiskoulussa arvostettuja ja kuultuja (ks. esim. Curtin & Clarke, 2005; Diez, 2010). Toisaalta Helakorven ym. (2014, 161) mukaan erityiskoulut ovat aiheuttaneet kritisointia ja ristiäisyyttä, sillä niiden koetaan eriarvoistavan, mutta toisaalta mahdollistavan positiivista erityiskohtelua. Voidaankin päätellä, että jotta liikuntavammaisten on hyvä opiskella kaikille yhteisessä koulussa, niin se vaatii yhä järeitä yhteiskunnallisia ajattelutapojen ja asenteiden muutoksia. Tärkeintä olisikin keskittyä liikuntavammaisen lapsen oppimisvalmiuksiin mietittäessä tuen tarpeen määrää ja koulupaikkaa. Liikuntavammaisuutta ei pidä itsessään nähdä koulupaikkaa määrittävänä tekijänä vaan pitää osata nähdä kokonaiskuva.

Osassa kertomuksista tuotiin esille, kuinka yksilön ulkoinen olemus voi tuottaa epätasa-arvoisuutta. Vaikka en tiedäkään tutkimukseen osallistuvien liikuntavamman tasoja, on tärkeää ymmärtää, että yksilön ulkoinen vamman taso vaikuttaa myös hänen tarvitsemaan fyysiseen tukeen. Koska liikuntavammaisuus näyttäytyy erilaisena ja lääketieteellisesti luokiteltuna eri tasoisena, siihen voidaan myös suhtautua monin eri tavoin. Sähköpyörätuolilla liikkuva Pirjo kokemuksissaan kertoikin, että liikuntavammaisten kesellä on olemassa epätasa-arvoisuutta yksilön ulkoisten ominaisuuksien takia. Pirjo kertoo, että häntä luultiin paikoin kehitysvammaiseksi. De Laatin, Freriksenin ja Vervloedin (2012) tutkimus osoittaa, että vammaisuuteen suhtautumiseen vaikuttaa, millainen vamma henkilöllä on. Kielteisimmin tutkimuksen vastaajat suhtautuivat kehitysvammaisiin henkilöihin. On siis oletettavaa, että ulkoinen erilaisuus vaikuttaa siihen, kuinka vammaiseen henkilöön suhtaudutaan. Toisaalta Satu koki kouluvuotensa kiusaamisen ja ulkopuolisuuden tunteiden piirittämänä, vaikka muut näkivät hänet vain lievästi liikuntavammaiseksi. Voidaan siis päätellä, että loppujen lopuksi oman erilaisuuden kokeminen on ympäristön antaman palautteen ja omien tuntemusten yhteisvaikutuksen synnyttämää.

Tutkijana minun tulee ymmärtää, että osa koulukokemuksista sijoittui ajalle, jolloin esimerkiksi Salamancan julistusta (UNESCO, 1994) tai Yhdistyneiden kansakuntien vammaisten oikeuksien sopimusta (United Nations, 2006) ei vielä ollut olemassa. Mitä pidemmälle ajassa mennään

eteenpäin, sitä enemmän erilaiset julistukset ja poliittiset toimenpiteet ovat pystyneet puolustamaan ja tukemaan vammaisten ihmisten yhdenvertaista asemaa yhteiskunnassa ja tätä kautta koulussa. Tätä asiaa onkin mielenkiintoista tarkastella tutkimustulosten valossa, sillä kokemuksia epätasa-arvoisesta toiminnasta esiintyi myös 2000 -luvulle sijoittuneissa koulukokemuksissa. On myös mielenkiintoista huomata, kuinka vammattomien ihmisten asenteet yleisesti kertomuksissa vaihtelivat paljon riippumatta koulunkäynnin vuosikymmenestä. Nämä poliittiset toimenpiteet eivät siis ole yksinään riittäneet poistamaan kokemuksia epätasa-arvoisesta kohtelusta koulussa. Onkin tärkeää, että näille asiakirjoille sekä toimenpiteille annetaan painoarvoa kaikissa opettajankoulutuksissa, jotta niiden sanoma otetaan paremmin huomioon käytännön työelämässä.

Kaiken kaikkiaan myönteisiä kokemuksia enemmän aineistoista löytyi kielteiseksi mieltämiäni koulukokemuksia. Boniwell (2013) kuitenkin toteaa, että yksilö vaatii myönteisiä kokemuksia ja palautteita kolminkertaisen määrän verrattuna kielteisiin, jotta hän kokee saaneensa niitä yhtä paljon. Tutkijana minun on siis aiheellista tiedostaa, että ihmismieli poimii muistiinsa kolme kertaa helpommin kielteiset kuin myönteiset kokemukset. En kuitenkaan aliarvioi kertomusten kielteisiä kokemuksia, sillä niitä on varta vasten haluttu tuoda esiin tätä tutkimusta varten. Voiko olla mahdollista, että jotkin opettajat eivät olleet saaneet opettajankoulutuksessa valmiuksia harjoitella erilaisuuden kohtaamista? Mielenkiintoista on myös huomata, että Valentimin ja Valentimin (2019) tutkimuksessa kehitysvammaiset aikuiset jakoivat enemmän myönteisiä kuin kielteisiä koulukokemuksia. Voiko näiden tulosten eroavaisuuteen vaikuttaa esimerkiksi eri kohderyhmä, tutkimustapa tai kulttuurierot?

Tutkimukseeni osallistuneet henkilöt keskittyivät kuvailemaan kertomuksissaan kouluympäristöä sekä siellä olevia henkilöitä. Osallistujat kuvasivat omia kouluaikojansa, ympäristön tuottamia mahdollisuuksia sekä haittoja, mutta omaa erilaisuutta ja vammaa ei keskitytty niinkään kuvailemaan. Kivirauman (2015) tutkimuksen kirjoitelmien kuvailut esitettiin samantapaisina. Nämä molempien tutkimusten kertomukset viittaavat siihen, että vammaisen näkökulmaan asettautuessa itse vammaa ei pidetä olennaisena vaan sitä, kuinka ympäristö kohtaa vammaisen henkilön. Osalla koulukokemukset näyttäytyivät kertomuksessani selviytymistarinoina, jotka näyttivät vahvistaneet heitä. Aineistoni kautta saankin kuvan, että tutkimukseen osallistuneista suurin osa kokee olevansa ennemmin vaikuttajia kuin sivusta seuraajia nykypäivän yhteiskunnassa.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden liikuntavammaisuus on havaittu jo joko syntyessä tai lapsuudessa ennen kouluikää. Tällöin minun oli mahdollista tarkastella heidän koulukokemuksiin alusta alkaen liikuntavammaisen henkilön näkökulmasta. Jatkotutkimusta ajatellen olisikin mielenkiintoista tutkia liikuntavammaisia, joilla vamma tai liikkumisen rajoite on ilmaantunut vasta kesken kouluiän tai opiskeluiän – miten kesken kouluiän syntynyt vamma voi muuttaa koulunkäyntiä. Lisäksi minua kiinnostaisi toistaa tämä tutkimus 20 vuoden päästä, jolloin keräisin koulukokemuksia niiltä liikuntavammaisilta, jotka käyvät koulua 2020 -luvulla. Miten koulujärjestelmässä ja opettajankoulutuksessa tapahtuneet muutokset vaikuttavat tämän päivän liikuntavammaisten lasten ja nuorten opiskeluun?

Koulutus määrittää vammaisen asemaa yhteiskunnassa, sillä yhdenvertainen mahdollisuus koulutukseen määrittää sosiaalista osallisuutta ja itsenäisyyttä (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2006, 43). Toivonkin, että jokainen tämän tutkielman lukija pystyy edes osittain oman koulunkäyntinsä kautta peilaamaan kertomuksissa esiintyviä liikuntavammaisten aikuisten kokemuksia ymmärtääkseen niitä paremmin. French ja Swain (2004, 169) toteavatkin, että inklusiivinen koulujärjestelmä ei onnistu tavoitteessaan, mikäli vammaiset henkilöt eivät ole sitä täysivaltaisesti kehittämässä.

Tuloksista voidaan päätellä, että koulukokemukset ovat merkittävä osa jokaisen elämää. Koulukokemukset herättävät vahvoja tunteita vielä monen vuoden jälkeen. Ne voivat ihastuttaa ja vihastuttaa. Ne määrittävät tulevaisuuden polkuja sekä valintoja ja jättävät jokaiseen jälkensä. Kokemuksista käy ilmi, kuinka valtava rooli opettajalla on tehdä päätöksiä, jotka vaikuttavat oppilaan koulunkäyntiin ja elämään. Tästä syystä onkin erittäin arvokasta, että jokainen opettaja tiedostaa oman asemansa ja esimerkkinsä vaikutuksen. Näiden tulosten ja johtopäätösten kautta jokainen opettaja voi lähteä omalta osaltaan kehittämään erilaisuutta hyväksyvää koulukulttuuria. Laajemmassa mittakaavassa tarkasteltuna opettajat ovat avainasemassa muovaamassa yhteiskunnallisia asenteita erilaisuutta kohtaan.

Lähteet

- Abbott, H. P. (2008). *The Cambridge Introduction to Narrative*. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press
- Ahponen, H. (2009). Valkoinen talvitakki ja muita tabuja vammaisuudesta. Teoksessa Laitinen M. & Pohjola A. (toim.), *Tabujen kahleet*. (s. 90- 116). Tampere: Vastapaino.
- Airaksinen, T., Kallinen, M., Harri-Lehtonen, O. & Rosqvist, E. (2009). CP-vammaisen toimintakyky heikkenee jo nuorena aikuisena. *Suomen lääkirilehti*. 48(64), (s. 4147- 4150).
- Ajasto, M, Arvio, H & Arvio, M. (2012). Sopivat apuvälineet ovat vaikeasti liikuntavammaisen nuoren toimintakyvyn edellytys. *Kuntoutus*, 1, (s. 66- 69).
- Albrecht, G. L. (2002). American Pragmatism, Sociology and the Development of Disability Studies. Teoksessa Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L. (toim.), *Disability studies today*. (s. 18- 37). Cambridge: Polity.
- Asetus kuulovammaisten ja näkövammaisten sekä liikuntavammaisten kouluista (724/1984). Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1984/19840724>
- Asetus vammaisten lasten erityiskouluista (398/1976). Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1976/19760398>
- Backman, J. (2018). Äärellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsitehistoriaa. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I. A., (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. (s. 25- 40). Rovaniemi: Lapland university press.
- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (1999). *Exploring disability: A sociological introduction*. Oxford: Polity Press.
- Barnes, C., Mercer, G. & Mercer, G. (2010). *Exploring Disability, 2nd edition*. Polity (e-kirja).
- Barnes, C. (2020). Understanding the social model of disability. Past, present and future. Teoksessa Watson, N., Vehmas, S. (toim.), *Routledge handbook of disability studies. Second edition*. (s. 14- 31). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Beckung, E. Carlsson, G., Carlsdotter, S. & Uvebrant, P. (2007). The natural history of gross motor development in children with cerebral palsy aged 1 to 15 years. *Developmental medicine and child neurology*, 49, (s. 751- 756).
- Bickenbach, J. E. (2020). The ICF and its relationship to disability studies. Teoksessa Watson, N., Vehmas, S. (toim.), *Routledge handbook of disability studies. Second edition*. (s.55- 71). New York: Routledge & Taylor & Francis Group.
- Bigonnesse, C., Mahmood, A., Chaudhury, H., Mortenson, W. B., Miller, W. C. & Ginis, K. A. (2018). The role of neighborhood physical environment on mobility and social participation among people using mobility assistive technology. *Disability & Society*, 33(6), (s. 866- 893).
- Bold, C. (2012). *Using narrative in research*. London: Sage Publications Ltd.

- Boniwell, I. (2013). *Educating For Happiness and Resilience*. Video. (Viitattu 23.03.2020). Saatavilla: <https://www.youtube.com/watch?v=DbC18wFkHNI>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2005). *Koulu ja inkluusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. Suomentanut Kokko, L. & Pietiläinen, E., (toim.). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3 (2), (s. 77-101) Saatavilla: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Brown-Chidsey, R. & Steege, M.W. (2010). *Response to Intervention. Principles and Strategies for effective practice*. New York: Guilford press.
- Bruner, J. S. (1985) Narrative and Paradigmatic Modes of Thought. Teoksessa Eisner, E., (toim.) *Learning and Teaching the Ways of Knowing*, (s. 97- 115). Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Bruner, J. S. (1996) *The Culture of Education*, Cambridge, London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2006). Narrative and paradigmatic modes of thought. Teoksessa Bruner, J., (toim.), *In search of pedagogy II. The selected works of Jerome Bruner*. (s. 116- 128). London: Routledge.
- Bruner, J. (2006). The meaning of educational reform. Teoksessa Bruner, J., (toim.) *In search of pedagogy II. The selected works of Jerome Bruner*. (s. 141- 149). London: Routledge.
- Connors, C. & Stalker, K. (2003). *The views and experiences of disabled children and their siblings: A positive outlook*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Curtin, M., & Clarke, G. (2005). Listening to Young People with Physical Disabilities' Experiences of Education. *International Journal of Disability, Development and Education* 52(3). (s. 195- 214).
- De Laat, S., Freriksen, E. & Vervloed, M. P. J. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), (s. 855- 863).
- Diez, A. M. (2010). School Memories of Young People with Disabilities: An Analysis of Barriers and Aids to Inclusion. *Disability & Society*. 25(2) (s. 163–175).
- Engel, G. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196, (s. 129–136).
- Eriksson, S. (2008). *Erot, erilaisuus ja elinolot – vammaisten arkielämä ja itsemäärääminen*. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 3. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Erityisopetuksen suunnittelutoimikunta (1970). *Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan I osamietintö*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Erkkilä, R. (2005). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa Perttula J. & Latomaa, T. *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. (s.195- 226) Tampere: Juvenes print.

- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A & Onnismaa, J. (toim.). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. (s. 26- 43). Helsinki: Dark Oy.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications Ltd.
- French, S., & Swain, J. (2004). Controlling Inclusion in Education: Young Disabled People's Perspectives. Teoksessa Swain, J., French, S., Barnes, C. & Thomas, C. (toim.), *Disabling Barriers – Enabling Environments*. (s.169- 175). London: Sage.
- Furner, J. (2019). Recovering the social interpretation of disability. *Disability & Society*. (s. 1- 21). DOI: 10.1080/09687599.2019.1688644
- Galis, V. (2020). We have never been able-bodied. Thoughts on dis/ability and subjectivity from science and technology studies. Teoksessa Watson, N., Vehmas, S. (toim.), *Routledge handbook of disability studies. Second edition*. (s. 404- 418). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gissler, M., Paananen, R., Luopa, P., Merikukka, M. & Myllyniemi, S. (2014). Aineistolähtöinen toiseus. Teoksessa Gissler, M., Kekkonen, M., Känkänen, P., Muranen, P. & Wrede-Jäntti, M. (toim.), *Nuoruus toisin sanoen – Nuorten elinolot -vuosikirja 2014*. (s.17- 36). Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. (Viitattu 02.04.2020). Saatavilla: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/120384/THL_2014_TEE019_09062015.pdf?sequence=5
- Goodley, D. (2011). *Disability studies. An Interdisciplinary Introduction*. London: Sage Publications Ltd.
- Haarni, I. (2006). *Keskeneräistä yhdenvertaisuutta. Vammaisten henkilöiden hyvinvointi ja elinolot Suomessa tutkimustiedon valossa*. Stakesin raportteja 6/2006. Helsinki: Stakes. (Viitattu 24.02.2020). Saatavilla: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77988/R6-2006-VERKKO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Haasio, A. (2015). *Toiseus, tiedontarpeet ja tiedon jakaminen tietoverkon "pienessä maailmassa": Tutkimus sosiaalisesti vetäytyneiden henkilöiden informaatiokäyttäytymisestä*. Tampere: Tampere University Press.
- Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Väitöskirja. Jyväskylä University Printing House: Jyväskylä
- Harjula, M. (1996). *Vaillinaisuudella vaivatut: Vammaisuuden tulkinnat suomalaisessa huoltokeskustelussa 1800-luvun lopulta 1930-luvun lopulle*. Väitöskirja. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Heikkinen, H. (2000). Tarinan mahti – narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepolitiikka* 25(4), (s.47- 58.)
- Heikkinen, H. L. T. (2015). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J., (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (s. 149- 167). PS-kustannus: Jyväskylä.
- Helakorpi, J., Mietola, R. & Niemi, A. M. (2014). Tasa-arvoisten mahdollisuuksien vuoksi erillään? Erityisluokkien oppilaat koulun sosiaalisissa ja institutionaalisissa järjestyksissä. Teoksessa Gissler, M., Kekkonen, M., Känkänen, P., Muranen, P. & Wrede-Jäntti, M. (toim.), *Nuoruus toisin*

- sanoen – Nuorten elinolot -vuosikirja 2014. (s.161- 171). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (Viitattu 30.01.2020). Saatavilla: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/120384/THL_2014_TEE019_09062015.pdf?sequence=5
- Helminen, J. (2015). Osaamisalueen henkilöstön näkemyksiä osallisuudesta, kumppanuudesta ja terveydestä. Teoksessa Helminen, J. (toim.), *Sanoista tekoihin - osallisuus, kumppanuus ja terveys toiminnan suuntaviivoina*. C katsauksia ja aineistoja, (s.19- 44). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Hollowood, T. M., Salisbury, C. L., Rainforth, B. & Palombaro, M. M. (1994). Use of instructional time in classroom serving students with and without severe disabilities. *Exceptional Children*, 61, (s. 242- 253).
- Hyvärinen, R., Riitaoja, A.-L. & Särkelä, E. (2014). Peruskoulu samuuden, erilaisuuden ja toiseuden tilana. Teoksessa Gissler, M., Kekkonen, M., Känkänen, P., Muranen, P. & Wrede-Jäntti, M. (toim.) *Nuoruus toisin sanoen – Nuorten elinolot -vuosikirja 2014*. (s. 63- 72). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (Viitattu 03.04.2020.) Saatavilla: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/120384/THL_2014_TEE019_09062015.pdf?sequence=5
- Hyvönen, O. (2010). Vammaisten kertomuksia arjestaan. Teoksessa Vehmas, S. (toim.), *Vammaisuuden kokemus ja kokemisen vammaisuus*. Kehitysvammaliiton selvityksiä 7. (s. 15- 27). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Hänninen, V. (2002). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Tampereen yliopisto (Viitattu 20.01.2020). Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67873/951-44-5597-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hänninen, V. (2008). Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa Pietilä, A.-M. & Länsimies-Antikainen, H., (toim.) *Etiikkaa monitieteisesti: pohdintaa ja kysymyksiä*. (s. 121- 137). Kuopio: Kuopion yliopisto
- Hänninen, V. (2015). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J., (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (s. 166- 184). PS-kustannus: Jyväskylä.
- Häyrynen, E. (2014). *Kun oppilaan liikuntavamma haastaa. Monitoimijaisen verkoston käsityksiä oppimisympäristöön liittyvistä vaatimuksista ja hyvistä käytännöistä*. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis: Lapin yliopisto.
- Ihanus, J. (1999). Minäkertomukset. Teoksessa Ihanus, J., (toim.) *Kulttuuri ja psykologia*. (s. 241 -259.) Helsinki: Yliopistopaino,
- Ihatsu, M. (1995). *Erikseen ja yhdessä: Normalisaation kehityslinjat*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Isola, A.-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S., Keto-Tokoi, A. & Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

- Jahnukainen, J., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2012). Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Jones, M. (2018). Kokemustiedon määritykset ja käyttö julkisen terveydenhuollon kontekstissa. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I. A., (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. (s. 169- 190). Rovaniemi: Lapland university press.
- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. (2011). *Kuntoutuksen perusteet. Näkökulmia kuntoutukseen ja kuntoutustieteeseen*. (5. uudistettu painos). Helsinki: WSOY pro.
- Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa: Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K., (toim.), *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. (s. 41- 66). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kalli, P. (2006). Johdanto. Teoksessa Kalli, P. & Malinen A., (toim.), *Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja*. (s. 9- 19). Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Kankkunen, P., Harinen, P., Nivala, E. & Tapio, M. (2010). *Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokemaa syrjintä Suomessa*. Sisäasiainministeriön julkaisu 36/2010. Helsinki: Sisäasiainministeriö. (Viitattu 28.02.2020). Saatavilla: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80503/sm_362010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kiilakoski, T., Gretsche, A. & Nivala, E., (2012). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Gretsche, A. & Kiilakoski T. (toim.), *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. (s. 9- 33). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kirk, S. A., Gallagher, J., Coleman, M. R. & Anastasiow, N. (2012). *Educating exceptional children* (13. painos.) Belmont, CA: Wadsworth.
- Kiviranta, T. & Jokinen, K. (2003). *Esteetöntä elämää vai korkeita kynnyksiä? Näkökulmia liikuntavammaisten koululaisten arkeen*. Stakes, raportteja 277. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy.
- Kivirauma, J. (1989). *Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921- 1985*. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Kivirauma, J. (2002). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. (s. 23- 22). Juva: WS Bookwell Oy.
- Kivirauma, J. (2015). Vammaisuus ja koulutus sukupolvikokemuksena. Vammaisten oppilaiden koulukokemuksia 1930-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa Kivirauma, J., Eriksson, S., Leppälä, H., Teittinen, A. & Vehkakoski, T. (toim.), *Vammaisten elämä & elämäkerta - tulkintoja vammaisuudesta 1900- luvun Suomessa*. (s. 101- 153). Helsinki: Kynnys.
- Kivistö, M. (2014). *Kolme ja yksi kuvaa osallisuuteen. Monimenetelmällinen tutkimus vaikeavammaisten ihmisten osallisuudesta toimintana, kokemuksena ja kielenkäyttönä*. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Koivula, P. & Siiskonen, T. (2009). Erityisen tuen palveluverkosto tukee lähikouluperiaatteen toteutusta. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus A. (toim.), *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. (s. 173- 179). Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Korkiamäki, R. (2014) "Jos mä nyt voisin saada ystäviä" - Ulkopuolisuus vertaissuhteissa nuorten kokemana. Teoksessa Gissler, M., Kekkonen, M., Känkänen, P., Muranen, P. & Wrede-Jäntti, M. (toim.), *Nuoruus toisin sanoen – Nuorten elinolot -vuosikirja 2014*. (s. 38- 50). Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. (Viitattu 04.02.2020). Saatavilla: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/120384/THL_2014_TEE019_09062015.pdf?sequence=5
- Kouluhallitus (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kröger, T. (2002). Tutkimuksen kolme näkökulmaa vammaisuuteen. *Janus* 10(1), (s.27- 37).
- Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I. A., (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. (s. 41- 63). Rovaniemi: Lapland university press.
- Kulmala, A. (2006). *Kerrottuja kokemuksia leimatusta identiteetistä ja toiseudesta*. Tampere: Tampere University Press.
- Kuosma, T. (2018). *Kansainväliset vammaisoikeudet*. Kemi: Atrain & Nord.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lampinen, R. (2007). *Omat polut! Vammaisesta lapsesta täysivaltaiseksi aikuiseksi*. Helsinki: Edita.
- Leemann, L., Kuusisto, H. & Hämäläinen, R. - M. (2015). *Sosiaalinen osallisuus. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinoituihinhanke (Sokra)*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. (Viitattu 24.02.2020). Saatavilla: www.thl.fi/sokra.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2013) Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support, *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), (s. 95-110). DOI: 10.1080/13603116.2011.580466
- Lindström, A. (2005). Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. (s. 18- 35). Helsinki: Yliopistopaino.
- Loijas, S. (1994). *Rakas räjä elämä. Vammaisten nuorten elämänhallinta ja elämäntapa*. Helsinki: Stakes.
- Lähtenmäki, S. (2013). *Miten elämä kantaa: Narratiivinen tutkimus puhevammaisten CP-nuorten elämäntarinoista*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

- Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J. (2010). Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus* 41(4), (s.351- 362).
- Martikainen, O. (1987). *Peruskoulun erityisopetus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Martin, M. (2016). *Nuoruus, vammaisuus ja kuntoutuksen merkitys*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Matsinen, T. (2000). Vammaisuus - haaste yksilölle? Teoksessa Peltonen, M. & Puupponen, H. (toim.), *Erilaisuus työelämän voimavarana. Vammaisuus ja työmarkkinat - kokemuksia, näkemyksiä ja mahdollisuuksia*. Jyväskylä: Painoporras oy.
- Mattila-Aalto, M. (2009). *Kuntoutusosallisuuden diagnoosi. Tutkimus entisten rappiokäyttäjien kuntoutumisen muodoista, mekanismeista ja mahdollisuuksista*. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 81/2009. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Mc Cormick, A., Brien, M., Plourde, J., Wood, E., Rosenbaum, P. & Mc Lean, J. (2007). Stability of the Gross Motor Function Classification System in adults with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, (s. 265- 269).
- Merimaa, E. (2009). *Selvitys erityiskoulujen ja sairaalaopetuksen asemasta, tehtävistä ja rahoituksesta kehittämisohjelmaksiin*. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. (Viitattu 16.03.2020). Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76682/opm37.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mietola, R. (2016). Keskenäistä tasa-arvoa? Koulutuspolitiikassa piiloutuva vammaisuus. *Kasvatus*, 4, (s.370- 375.)
- Miettinen, S. (2010). Vammaisuutta kuvaamassa. Maailman terveysjärjestön toimintakykyluokitukset vammaisuutta koskevan tiedon tuottamisen käytäntöinä. Teoksessa Teittinen, A. (toim.) *Pois laitoksista! Vammaiset ja hoivan politiikka*. (s. 42–64). Helsinki: Gaudeamus.
- Mitchell, D. (2005). Introduction sixteen propositions on the contexts of inclusive education. Teoksessa D. Mitchell (toim.) *Contextualizing inclusive education: evaluating old and new international perspectives*. (s. 1–21). London: Routledge. (e-kirja).
- Moberg, S. (1996). Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.), *Erityisopetuksen tila*. (s. 121- 136). Helsinki: Opetushallitus.
- Moberg, S. (2002). Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.), *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. (s. 34- 48). Juva: WS Bookwell Oy.
- Moore, M. & Slee, R. (2020). Disability studies, inclusive education and exclusion. Teoksessa Watson, N., Vehmas, S. (toim.), *Routledge handbook of disability studies. Second edition*. (s.265- 280). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Morris, C. & Bartlett, D. (2004). Gross Motor Function Classification System: impact and utility. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 46, (s. 60- 65).

- Murto, P. (1995). *Syrjäytyjästä selviytyjäksi. Vammaisen nuoren koulutusuran tukeminen opetuksen, kuntoutuksen ja sosiaalityön moniammatillisena yhteistyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Murto, P. (2002). *Inklusio ammatillisessa koulutuksessa: Erityisen tuen tarpeessa olevan opiskelijan tukeminen*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Mäenpää, H. (2011). CP-vamma. Teoksessa Suomen CP-liitto ry. (toim.), *CP-opas*. (s. 6- 10). Forssa: Forssa print. (Viitattu 06.04.2020). Saatavilla: https://www.cp-liitto.fi/files/2421/CP-opas_nettil-versio.pdf
- Mäenpää, H. (2014). CP-vamma. Teoksessa Pihko, H., Haataja, L. & Rantala, H. (toim.), *Lastenneurologia*. (s. 128- 137). Helsinki: Duodecim.
- Naukkarinen, A. (2018). Opettajan vastuu inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa. Teoksessa Saukkonen, S. & Moilanen, P. (toim.), *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen*. Kasvatusalan tutkimuksia, 76. (s. 117- 134). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Niemelä, A. (2007). *"Joutuu vähän taisteleen"*. Tutkimus vammaisten ja kuurojen koulutuspoluista. Otus rs 29/2007. Yliopistopaino: Helsinki.
- Nygård, T. (1996). Vammaisten historia - marginaaliryhmien historia. Teoksessa Nygård, T. & Tuunainen, K. (toim.), *Avun kohteesta itsensä auttajaksi. Katsaus Suomen vammaishistoriaan*. (s. 27- 48). Jyväskylä: Atena.
- Odding, E., Roebroek, M. & Stam, H. (2006). The epidemiology of cerebral palsy: Incidence, impairments and risk factors. *Disability and Rehabilitation*, 28(4), (s. 183- 191).
- Ojala, T. & Vierelä, A. (2018). Miten turvata jokaisen oppilaan oikeus saada opetusta? *Kasvatus*. 49(2) (s. 164- 166).
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability. From theory to practise*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society* 28(7), (s. 1024- 1026). DOI: 10.1080/09687599.2013.818773
- Olli, J. 2014. Tulla kuulluksi omana itsenään - Vammaisten lasten ja nuorten toimijuuden tukeminen. Teoksessa Gissler, M., Kekkonen, M., Känkänen, P., Muranen, P. & Wrede-Jäntti, M. (toim.) *Nuoruus toisin sanoen – Nuorten elinolot -vuosikirja 2014*. (s. 152- 160). Helsinki: Terveystien ja hyvinvoinnin laitos. (Viitattu 30.01.2020). Saatavilla: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/120384/THL_2014_TEE019_09062015.pdf?sequence=5
- Olsson, P. (2005). Tutkijanvastuu ja velvollisuus – tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Korhikangas, P., Olsson, P. & Ruotsala, H., (toim.), *Polkuja etnologian menetelmiin*. (s. 281-290) Helsinki: Ethnos ry (Viitattu 20.01.2020). Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/4594/olsson281-298.pdf?se>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuus*. Esite. (Viitattu 15.03.2020). Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160572/Tasa-arvoisen%20peruskoulun%20tulevaisuus.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetussuunnitelmakomitea. (1970). *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I, Opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Ouakrim-Soivio, N., Rautopuro, J. & Saario, J. (2017). Yhdenvertaisuutta vai armopaloja? Sivistyksellisen yhdenvertaisuuden toteutuminen perusopetuksessa. *Kasvatus* 48(3), (s. 174- 188).
- Palisano, R., Rosenbaum, P., Bartlett, D. & Livingston, M. H. (2008). Content validity of the expanded and revised Gross Motor Function Classification System. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 50, (s. 744- 750).
- Paltamaa, J. & Anttila, H. (2015). Maailman terveysjärjestön toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus (ICF). Teoksessa Paltamaa, J. & Perttinen P. (toim.), *Toimintakyvyn arviointi. ICF teoriasta käytäntöön*. (s. 15- 19). Helsinki: Kelan tutkimusosasto.
- Paltamaa, J. & Perttinen, P. (2015). ICF- projektin (2012- 2014) lähtökohdat, tavoitteet ja toteutus. Teoksessa Paltamaa, J. & Perttinen P. (toim.), *Toimintakyvyn arviointi. ICF teoriasta käytäntöön*. (s. 20- 28). Helsinki: Kelan tutkimusosasto.
- Perttinen, J (1995). Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus*, 26, (s.39- 47).
- Perusopetuslaki (1998). Annettu Helsingissä 01.01.1999. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Pesonen, H. (2017) *Sense of belonging for students with intensive special education needs An exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support*. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Pietarinen, J. & Launis, V. (2002). Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J., (toim.), *Tutkijan eettiset valinnat*. (s. 42- 57.) Helsinki: Gaudeamus.
- Pirilä, S. & van der Meere, J. J. (2013). Cerebral palsy: Varhaisen aivovaurion aiheuttama liikuntavamma ja kognitiivisen kehityksen häiriöt. Teoksessa Pirilä, S. & van der Meere, J. J. (toim.), *Osaaks sä? Näkökulmia CP-vammaisten lasten ja nuorten kehityksen arviointiin*. (s. 9- 30). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J. A. & Wisniewski, (toim.), *Life history and narrative*. (s. 5- 23). London: Flamer,
- Puupponen, H. (2000). Kilpailukyky ja välittäminen. Teoksessa Peltonen, M. & Puupponen, H. (toim.), *Erilaisuus työelämän voimavarana. Vammaisuus ja työmarkkinat - kokemuksia, näkemyksiä ja mahdollisuuksia*. (s. 7- 16). Jyväskylä: Painoporras oy.
- Raivio, H & Karjalainen J. (2013). Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Teoksessa Era, T. (toim.), *Osallisuus – oikeutta vai pakkoa?* Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Rembis, M. (2020). Challenging the impairment/disability divide. Disability history and the social model of disability. Teoksessa Watson, N., Vehmas, S. (toim.), *Routledge handbook of disability studies. Second edition*. (s. 377- 390). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Repo, M. (2012). Vammaisuus eri näkökulmista. Teoksessa Malm, M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, E- L. (toim.), *Esteistä mahdollisuuksiin. Vammaistyön perusteet*. (s. 9- 12). Helsinki: Sanoma Pro.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: Sage.
- Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton, A., Goldstein, M. & Bax, M. A. (2007). The definition and classification of cerebral palsy April 2006. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49, (s. 8- 14).
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto. KvaliMOTV -kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. (Viitattu 13.01.2020). Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Salminen A- L. (2010). Apuväline toimintaa edistämässä. Teoksessa Salminen, A- L. (toim.), *Apuvälinekirja*. (s. 16- 28). Kehitysvammaliitto: Helsinki.
- Salo, U-M. (2008). Keskustelu, kertomukset ja performatiivisuus. Teoksessa: Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K., (toim.), *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. (s. 68- 105). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus
- Saloviita, T. (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2013). Lines of development in social research on disability in Finland between the years 1970-2010. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15 (S1), (s. 38- 54).
- Savolainen, H. & Kokkala, H. (2006). Koulutusta kaikille – myös vammaisille lapsille. *NMI Bulletin* 16(2), (s. 3- 8).
- Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Shakespeare, T. (2004). Social models of disability and other life strategies. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6, (s. 8- 21).
- Siivonen, P., Snellman, J. & Isopahkala-Bouret, U. (2013). Kerronnallisuus, kontekstuaalisuus ja historiallisuus opettajien elämäkertatutkimuksessa. *Kasvatus & Aika* 7(2), (s.20- 31).
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2006). *Euroopan neuvoston toimintaohjelma vammaisten kansalaisten oikeuksien ja täyden yhteiskuntaelämään osallistumisen edistämiseksi: vammaisten henkilöiden elämänlaadun kohentaminen Euroopassa 2006 – 2015*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja. (Viitattu 25.02.2020). Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72298/Julk%200618%20EN%20vammaisohjelma.pdf?sequence=1>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2010). *Sosiaalisesti kestävä Suomi 2020. Sosiaali- ja terveystieteiden strategia*. (Viitattu.25.02.2020). Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/73418/URN%3ANBN%3Afi-fe201504223250.pdf?sequence>
- Squire, C. (2013). From Experience-centred and socioculturally-oriented approaches to narrative. Teoksessa Andrews, M. S., Squire C. & Tamboukou, M. (toim.), *Doing Narrative Research (2. painos)*, (s. 47- 71). London: SAGE Publications Ltd.

- Stakes, Linnakangas, R., Suikkanen, A., Savtschenko, V., & Virta, L. (2006). *Uuden alussa vai umpikujassa? Vammaiset matkalla yhdenvertaiseen kansalaisuuteen*. Stakes raportteja 15/2006. Helsinki: Valopaino Oy.
- Syrjälä, L. (2010). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa: Aaltola, J. & Raine, V., (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Ps-kustannus: Jyväskylä.
- Svahn, J. & Evaldsson, A-C. (2011). 'You could just ignore me': Situating peer exclusion within the contingencies of girls' everyday interactional practices. *Childhood* 18(4), (s. 491–508).
- Suomen perustuslaki (731/1999). Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L1P2>
- Sweeting, H. and West, P. (2001) Being different: correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education*, 16 (3). (s. 225- 246).
- Talvela, E- L. & Matero, M. (2012). Liikuntavammaisuus. Teoksessa Malm, M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, E- L. (toim.), *Esteistä mahdollisuuksiin. Vammaistyön perusteet*. (s. 253- 297). Helsinki: WSOY.
- Teittinen, A. (2000). *Miten tutkia vammaisuutta yhteiskunnallisena kysymyksenä?* Sosiologian julkaisuja 65. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Teittinen, A. (2006). Merkintöjä vammaisuuden tutkimuksen itseymmärryksestä. Teoksessa Teittinen, A. (toim.), *Vammaisuuden tutkimus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Teittinen, A. (2012). Vammaiskäsityksen kehityksestä Suomessa. Teoksessa Oikarinen, T. & Pölkki, H. (toim.), *Näkökulmia vammaisuuteen*. (s. 65- 74). Tukikeskus Hilma. Helsinki: Vammaisfoorumi.
- The World Bank. (2013). *Inclusion Matters. The Foundation for Shared Prosperity. New Frontiers of Social Policy*. Washington DC: The World Bank. (Viitattu 20.02.2020). Saatavilla: <http://hdl.handle.net/10986/16195>.
- THL (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos) (2013). *ICF. Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus*. Stakes, ohjeita ja luokituksia 4. 6.painos. Tampere: Juvenes print. (Viitattu 25.02.2020). Saatavilla: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77744/ICF_2013_2503verkko.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- THL (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos) (2019). *Vammaispalvelujen käsikirja. Vammaisten ihmisten osallisuus*. (Viitattu 28.02.2020). Saatavilla: <https://thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/vammaisuus-yhteiskunnassa/vammaisten-ihmisten-osallisuus>
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights*. 15 (s. 199- 218). DOI: 10.1163/092755607X206489
- Tilastokeskus, Suomen virallinen tilasto (SVT): *Erityisopetus* (verkkojulkaisu). ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus. (Viitattu 14.3.2020). Saatavilla: <http://www.stat.fi/til/erop/>

- Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. (2018). Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I. A., (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. (s. 7- 24). Rovaniemi: Lapland university press.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelemisen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. (Viitattu 17.01.2020). Saatavilla: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Huttunen, R. (2006). Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa Kalli, P & Malinen, A., (toim.) *Konstruktivismi ja realismi*. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. (s. 20- 39). Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I. A., (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. (s. 64- 84). Rovaniemi: Lapland university press.
- Töytäri, O., Koistinen, A- K., Mustonen, M. & Leivo, H. (2010). Liikkuminen. Teoksessa Salminen, A- L. (toim.), *Apuvälinekirja*. (s. 111- 147). Kehitysvammaliitto: Helsinki.
- UNESCO. (1994). *Salaman can julistus ja Yhdistyneiden Kansakuntien yhteissopimus*. (Viitattu 10.2.2020). Saatavilla: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-788ea8ea-b576-4331-9ac3-6d45a90700be>
- United Nations, (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. (Viitattu 30.03.2020). Saatavilla: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- UPIAS. Union of the Physically Impaired Against Segregation and The Disability Alliance. (1976). *Fundamental Principles of Disability*. London: UPIAS and The Disability Alliance. (Viitattu 18.02.2020). Saatavilla: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>
- Uusikylä, K. 2005. Rakastettu ja vihattu peruskoulumme. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. (s. 13- 17). Helsinki: Yliopistopaino.
- Valentim, A. & Valentim, J. P. (2019). What think I think of school: perceptions of school by people with intellectual disabilities, *Disability & Society*, 34. DOI: 10.1080/09687599.2019.1702507
- Vaahtera, E. (2012). Vammaistutkimusta vammattomuudesta? Teoksessa Oikarinen, T. & Pölkki, H- L. (toim.), *Näkökulmia vammaisuuteen*. (s. 84- 91). Jyväskylä: Vammaisfoorumi.
- Vedeler, J. S. (2014). Disabled persons' job interview experiences: Stories of discrimination, uncertainty and recognition. *Disability & Society*, 29(4), (s. 597-610). DOI:10.1080/09687599.2013.831748
- Vehmas, S. (2004) Yksilön vai yhteisön vika? Vammaisuus -käsitteen moraalifilosofista tarkastelua. Teoksessa Karjalainen, V. & Vilkkumaa, I. (toim.), *Kuntoutus kanssamme. Ihmisen toimijuuden tukeminen*. (s. 41- 52). Helsinki: Stakes.

- Vehmas, S. (2006). Kehitysvammaisuus, etiikka ja sosiaalinen vammaistutkimus. Teoksessa Teittinen, A. (toim.), *Vammaisuuden tutkimus*. (s. 211- 236). Helsinki: Yliopistopaino.
- Vehmas, S. (2010). "Kuka kokee ja mitä kokee?" Teoksessa Vehmas, S. (toim.), *Vammaisuuden kokeminen ja kokemisen vammaisuus*. (s. 6- 14). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Vehmas, S. (2014). Vammaisuus ja yhteiskunnallisesti luodut haitat. *Janus*, 22 (1), (s. 84–88).
- Vlachou, A. & Papananou, I. (2015). Disabled students' narratives about their schooling experiences. *Disability and Society* 30 (1), (s. 73- 86). DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982787>
- Voppi - Valterin verkkopalvelu. (2020). (Viitattu 19.03.2020). Saatavilla: <https://www.voppi.fi/>
- Watson, N. (2020). Agency, structure and emancipatory research. Researching disablement and impairment. Teoksessa Watson, N., Vehmas, S. (toim.), *Routledge handbook of disability studies. Second edition*. (s. 127- 142). New York: Routledge: Taylor & Francis Group.
- WHO. World Health Organization. (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*. Geneva: WHO.
- WHO. World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO.
- Yhdenvertaisuuslaki (30.12.2014/1325). Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=yhdenvertaisuuslaki#L2P6>

Liite 1

Tule mukaan lisäämään tietoisuutta liikuntavammaisten koulukokemuksista. Sinun kokemuksesi on arvokas!

Teen Oulun yliopistossa erityispedagogiikan opintoihin kuuluvaa Pro gradu -tutkimusta, jossa selvitän liikuntavammaisten aikuisten koulukokemuksia. Pyrin tutkimuksen avulla lisäämään yleistä tietoisuutta ja näkyvyyttä liikuntavammaisuudesta yhteiskunnassamme. Tutkimuksen tavoitteena on myös lisätä opettajien ymmärrystä liikuntavammaisuudesta ja sen vaikutuksista koulunkäyntiin.

Toivoisin sinun kertovan minulle omista kouluvuosistasi. Vaikuttiko liikuntavamma opiskeluusi koulussa? Jos vaikutti, niin kuvaile missä ja miten. Voit kertoa erilaisista arjen tilanteista, tuntemuksista ja kohtaamisista, joita on tapahtunut opiskeluaikanasasi. Millaisissa tilanteissa olet kokenut olevasi osallinen, entä ulkopuolinen? Minkälaiset asiat koulussa lisäsivät osallisuuden kokemuksia? Mitkä asiat koit kouluvuosistasi myönteisinä, mitkä puolestaan epämiellyttävinä tai ikävinä? Entä millaiset ihmissuhteet ovat vaikuttaneet kouluvuosiisi ja opiskeluusi? Voit myös pohtia, millaisessa koulussa jokaisen liikuntavammaisen olisi hyvä opiskella.

Kirjoitelman alussa voisit kertoa omasta liikuntavammastasi, muista taustatiedoistasi sekä koulutaustasi - oletko käynyt koulusi lähikoulussa vai erityiskoulussa? Kirjoitelmasi saa olla hyvin vapaamuotoinen, ajatuksen virralla kirjoitettu, eikä sen tarvitse olla viimeistelty ja huoliteltu. Saat käyttää siinä värikästä kieltä, kuvailla kaikenlaisia kouluvuosien kokemuksia ja niiden aiheuttamia tuntemuksia. Mikään kokemus ei ole liian pieni jaettavaksi.

Sydämelliset kiitokset jo etukäteen!

Leena Ryhänen
leena.ryhanen@student oulu.fi, puh. XXX XXX XXXX
Erityispedagogiikan maisteriopiskelija
Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto

KUINKA OSALLISTUN?

Kirjoitelmasi voit lähettää minulle tähän sähköpostiosoitteeseen (leena.ryhanen@student oulu.fi).

Ilmoittaisitko minulle viimeistään marraskuun loppuun mennessä, mikäli olet kiinnostunut osallistumaan. Aikaa kirjoitelman tekemiseen sinulla on tämän vuoden loppuun.

Jos kirjoittaminen on sinulle haastavaa, voit pyytää itsellesi tutun henkilön kirjoitelman kirjuriksi tai haastattelijaksi. Voit myös kertoa kokemuksistasi äänitallentimelle ja lähettää sen sähköpostin liitetiedostona. Sinun henkilötietosi pysyvät salassa läpi tutkimusprosessin.

Mikäli sinulla on kysyttävää kirjoitelmaan liittyen, vastaan kysymyksiisi mielelläni!